



Istituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte

Working Paper n. 103

W.P. n. 103

LE SCELTE SCOLASTICHE
INDIVIDUALI DOPO L'OBBLIGO
Ragioni, ipotesi e problemi
per una ricerca

Luciano Abburrà, Renato Miceli

Giugno 1993

La parte prima è da attribuirsi a Luciano Abburà, la seconda a Renato Miceli

INDICE

1	INTRODUZIONE
5	Parte Prima RAGIONI E IPOTESI PER UNA RICERCA
7	1. LE SCELTE SCOLASTICHE INDIVIDUALI: PROBLEMI D'ANALISI E NECESSITA' D'INTERVENTO
7	1.1. <i>I comportamenti scolastici come scelte</i>
12	1.2. <i>L'approccio alle scelte come guida alle politiche</i>
17	2. LA "DISPERSIONE" NELLA MEDIA SUPERIORE: UN PUNTO DI OSSERVAZIONE CRUCIALE SUI COMPORTAMENTI SCOLASTICI
17	2.1. <i>L'abbandono precoce tra selezione scolastica e de- bole propensione al proseguimento degli studi</i>
20	2.2. <i>Le indicazioni di un'analisi delle "uscite precoci" dalle scuole medie superiori in Piemonte</i>
22	2.3. <i>La necessità di nuove articolazioni dell'analisi sulla "dispersione scolastica"</i>
25	3. ALTO SVILUPPO E BASSA SCOLARITÀ: UN EQUILIBRIO TRADI- ZIONALE OGGI IN DISCUSSIONE
31	4. PROBLEMI E POSSIBILI IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE SCO- LASTICHE
31	4.1. <i>Scelte scolastiche e scuola media superiore: quale riforma?</i>
34	4.2. <i>L'obiettivo della "piena scolarità" e il problema del "pregiudizio accademico"</i>
37	4.3. <i>Il problema del "condizionamento istituzionale" delle scelte scolastiche: un limite del modello di Boudon</i>

43	5. NODI TEORICI E PROBLEMI METODOLOGICI: ALCUNE ASSUNZIONI IN FORMA DI IPOTESI
43	5.1. <i>Precedenti e premesse teoriche della ricerca</i>
45	5.2. <i>Nodi problematici alla base delle ipotesi</i>
63	6. UN'INDAGINE DIRETTA SULLE SCELTE SCOLASTICHE POST- OBBLIGATORIE: SCHEMA DI SINTESI
69	Parte Seconda: UN APPROFONDIMENTO TEORICO-METODOLOGICO
71	1. L'IPOTESI DEL DECISORE RAZIONALE: IMPLICAZIONI E INTE- GRAZIONI PER L'ANALISI DELLE SCELTE SCOLASTICHE
71	1.1. <i>Buone ragioni e disposizioni</i>
75	1.2. <i>Razionalità delle scelte e realismo</i>
86	1.3. <i>Considerazioni finali</i>
89	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

INTRODUZIONE

Da qualche tempo e da più parti è stata richiamata l'attenzione sul basso numero di giovani che raggiungono un titolo di studio superiore all'obbligo scolastico. Ciò configura un problema dal punto di vista del sistema economico, che non trova risorse sufficienti per alimentare un mutamento di qualità della domanda di lavoro. Ma è ugualmente preoccupante dal punto di vista del sistema sociale, perché una larga proporzione dei giovani si affaccia alla vita adulta con una qualificazione che rende difficoltoso tanto l'impiego quanto l'assunzione piena di una cittadinanza consapevole.

Si tratta, peraltro, di un problema del quale ci si sta attivamente occupando in diversi paesi con cui l'Italia è solita confrontarsi, anche se i loro tassi di scolarizzazione 14-18 anni sono già nettamente superiori ai nostri.

Ciò dovrebbe aggiungere ulteriori elementi di preoccupazione ad una regione come il Piemonte, nella quale la scolarità giovanile tende a definirsi su livelli ancor meno elevati di quelli nazionali e nettamente più bassi di quelli di regioni con cui è inevitabile debba confrontarsi a livello internazionale. A tutt'oggi solo sei ragazzi piemontesi su dieci, nell'età compresa tra 15 e 18 anni, sono ancora impegnati in qualche attività formativa, mentre solo uno su due, in ogni classe d'età, raggiunge un diploma di scuola media superiore. Nella contigua regione francese di Rhône-Alpes i valori corrispondenti sono superiori di oltre dieci punti percentuali e nettamente crescenti.

Di fronte al persistere di tale situazione diviene necessario chiedersi: perché? Perché in Italia, ed ancor più in Piemonte, tali valori restano più bassi di quelli di altri paesi ed aree del mondo? Che cosa occorre fare perché si innalzino significativamente?

L'esperienza mostra che chi si è interrogato su questi temi ha spesso teso a privilegiare la ricerca delle risposte lungo il versante dell'*offerta* di istruzione. Mentre in certi paesi si è discusso del costo e della disponibilità di posti nei sistemi formativi medio-superiori, da noi ci si è di solito concentrati sul funzionamento selettivo delle istituzioni scolastiche: fattori

— l'uno come gli altri — ritenuti operanti in modo da deprimere una domanda di istruzione supposta implicitamente universale.

Anche gli andamenti degli anni più recenti, che hanno visto salire ad oltre l'80% il tasso di prosecuzione degli studi dopo la terza media, sembrano confermare questo orientamento. La persistenza a livelli decisamente più bassi del tasso di successo nel conseguimento di un diploma viene infatti attribuita al processo di "dispersione", assunto come sinonimo di selezione: un alto numero di abbandoni porta il 40% di coloro che iniziano un corso di studi medio-superiore ad interrompere prima del termine.

Lo studio dei meccanismi di funzionamento dei sistemi d'istruzione è certamente rilevante per comprendere le difficoltà di chi ne esce precocemente. Il versante dell'offerta formativa, tuttavia, andrebbe esplorato anche in rapporto ad altre dimensioni: in particolare rispetto al grado complessivo di rigidità o flessibilità, di articolazione reale o di omologia sostanziale dei modelli di partecipazione al processo formativo che i vari sistemi consentono. In altri termini, oltre al grado e al modo dell'operare selettivo delle istituzioni scolastiche, occorrerebbe considerare anche gli effetti sul livello di partecipazione che derivano dalla loro capacità di corrispondere alle esigenze e ai vincoli dei diversi tipi di soggetti che domandano istruzione, attualmente o potenzialmente.

Ma questo introduce un secondo e decisivo versante da cui le risposte al problema della bassa scolarità dovrebbero essere ricercate: quello che viene solitamente trascurato nelle considerazioni più diffuse sul tema. Si tratta del versante della *domanda* d'istruzione: un problema che può apparire poco rilevante solo se si assume che la richiesta/disponibilità a partecipare a processi di scolarizzazione medio superiori sia generalizzata alla totalità dei soggetti in età corrispondente e sia sostanzialmente omogenea nelle sue caratteristiche qualitative (cioè che tutti quelli che vogliono andare a scuola vogliano sostanzialmente la stessa cosa).

L'ipotesi da cui questo lavoro prende le mosse è che, nella realtà, né l'una né l'altra di queste assunzioni sia data.

Ci si chiede, cioè, se una parte significativa della responsabilità per la bassa scolarizzazione media superiore non debba essere attribuita, al di là di certe apparenze, anche ad un'*insufficienza della domanda* proveniente dalle famiglie e dagli individui, sia nel senso di "non abbastanza ampia" sia nel senso di "non abbastanza solida".

Si ritiene, d'altra parte, che una maggiore conoscenza della natura e delle modalità di formazione (o di inibizione) della domanda di istruzione che si rivolge alla scuola media superiore potrebbe aiutare a comprendere meglio anche il fenomeno della "dispersione" e della sua incidenza estremamente differenziata a seconda dei diversi canali considerati (licei, tecnici, professionali). Contrariamente all'ipotesi della omogeneità della domanda, infatti, sembra ragionevole ipotizzare che, quanto più si amplia il numero di soggetti che si affacciano al sistema d'istruzione post-obbligatorio per la prima volta nella storia della loro famiglia, tanto più si differenzia la qualità del "bene istruzione" domandato; e tanto più severe si facciano le condizioni alle quali questa domanda può mantenersi attiva nel tempo. Un'eventuale non corrispondenza o un insufficiente adeguamento delle caratteristiche dell'offerta a questa articolazione della domanda potrebbe, di per sé, rappresentare un fattore di spiegazione di molte interruzioni degli studi.

In generale, la prosecuzione subito dopo la terza media non può essere assunta acriticamente come sicuro indicatore di una domanda convinta ed univoca di un diploma medio superiore. Essa potrebbe anche essere, almeno in parte, un semplice riflesso della netta diminuzione di occasioni d'impiego che il sistema economico è in grado di offrire ai giovanissimi; o un ripiego rispetto alla pratica estinzione di altre fondamentali istituzioni sociali della transizione, come l'apprendistato. Se fosse così motivata, una tale domanda potrebbe di certo rifluire rapidamente, quando l'età e le circostanze accrescano le opportunità alternative.

D'altro canto, se si pensa agli scorsi decenni non sembra difficile individuare motivazioni e meccanismi capaci di rendere ragionevoli le scelte di molti che in Piemonte non hanno ritenuto di dover rimanere a scuola più a lungo di quanto prescritto dalle leggi. Il sistema economico ha espresso per molto tempo una forte domanda di lavoro giovanile, soprattutto maschile, a bassa scolarità e qualificazione, offrendo precoci opportunità di guadagno spesso non preclusive nei confronti di percorsi di apprendimento e crescita professionale attraverso il lavoro.

Il problema sembra però radicalmente mutato negli anni più recenti. Mentre i fabbisogni del sistema socioeconomico hanno preso a cambiare sensibilmente (con una riduzione dell'offerta di buone occasioni e l'aumento dei requisiti richiesti all'ingresso), i comportamenti dei soggetti dell'offerta e della domanda di istruzione sembrano essere rimasti pesan-

temente condizionati dagli effetti degli equilibri precedenti. Di qui forse la necessità di ripensamenti e nuove iniziative.

Con lo studio preliminare di cui questo Working Paper intende dare conto si è voluto prendere in considerazione — ed esplorare nelle sue potenziali implicazioni, sia per la ricerca sia per le politiche educative — l'ipotesi che le decisioni scolastiche assunte dai ragazzi e dalle loro famiglie dopo l'obbligo siano effetto di scelte reali e razionali: cioè che esse si definiscano nel confronto delle aspirazioni e preferenze dei soggetti con le opportunità offerte dal sistema istituzionale dell'istruzione e con le opportunità alternative offerte dal sistema occupazionale, in modo da dar vita a corsi d'azione diversi o diversamente motivati. Da questi processi di valutazione e scelta, nonché dagli esiti di adattamento migliore o peggiore che ne conseguono, ci sembra possa venire un contributo di conoscenza utile, insieme alle più usuali considerazioni sul funzionamento della scuola, per impostare risposte a tre domande fondamentali:

- perché così pochi giovani rimangono a scuola fino al conseguimento di un diploma di scuola media superiore?
- quali politiche scolastiche potrebbero davvero aiutare il loro numero a crescere sensibilmente?
- quali cambiamenti esterni al mondo della scuola dovrebbero consolidarsi perché ne derivino messaggi più favorevoli ad un investimento nell'istruzione più prolungato che in passato?

Parlare di scelte scolastiche come di "scelte razionali" richiederebbe un richiamo a numerosi contributi che hanno animato il dibattito teorico che sta dietro ad un tale orizzonte analitico. Pur senza alcuna pretesa di essere esaustivi, si è ritenuto utile integrare i riferimenti contenuti nella prima parte di questo *paper* con una trattazione più specifica affidata alla seconda parte. L'obiettivo è di richiamare alcuni significativi contributi della letteratura, maturati in relazione a contesti decisionali diversi, che sembra particolarmente utile tenere presenti nel corso di una ricerca sulle scelte in ambito scolastico.

Lo scopo di tutto il Working Paper, in ogni caso, resta quello di favorire una prima organizzata discussione sul problema tratteggiato in precedenza, anche al fine di raccogliere giudizi e contributi critici utili a meglio proseguire il lavoro, sul piano teorico ed empirico.

Parte Prima:
RAGIONI E IPOTESI PER UNA RICERCA

1. LE SCELTE SCOLASTICHE INDIVIDUALI: PROBLEMI D'ANALISI E NECESSITÀ D'INTERVENTO

1.1. I comportamenti scolastici come scelte

Perché molti continuano ad andare a scuola dopo l'obbligo? Perché altri smettono? Perché chi continua preferisce un determinato tipo di studi rispetto agli altri? Perché, tra coloro che proseguono, parecchi interrompono dopo uno o due anni?

Quali fattori intervengono oggi in queste decisioni? Con quali differenze, di qualità o di peso, tra i diversi gruppi sociali?

Quali condizionamenti od opportunità alternative, provenienti dall'ambiente sociale, economico e territoriale in cui le persone vivono, agiscono sulle valutazioni delle opzioni offerte dalla scuola? Quale ruolo giocano le valutazioni soggettive circa le proprie prospettive e aspirazioni professionali, nel rapporto con le proprie attitudini e abilità scolastiche?

Quante e quali differenze vengono generate dalla assunzione di diverse mappe di riferimento spazio/temporali al momento delle scelte?

Queste sono alcune domande rappresentative del tipo di problemi da cui una ricerca può prendere le mosse. Nei loro confronti, gli approcci più tradizionali della sociologia dell'educazione generano un sentimento di inadeguatezza — o almeno di insufficienza — quando insistano nel ricondurre le differenze nei comportamenti verso le "opportunità" formative all'effetto combinato dei condizionamenti dell'ambiente socioculturale di provenienza con l'agire selettivo delle istituzioni scolastiche.

Se una tale impostazione mostrava già limiti in passato (anche perché la correlazione tra origini sociali e destini scolastici non è mai stata ferrea), oggi sembra diventata ancor più insoddisfacente. Si ha infatti la sensazione che uno dei mutamenti sociali più importanti dell'epoca attuale, rispetto ad un lungo passato, consista proprio in un allentamento della forza prescrittiva dell'origine sociale e familiare sui destini delle persone. Nel contempo, appare perlomeno esagerato attribuire ai meccani-

smi di valutazione e alle sanzioni applicate dalla scuola l'intera responsabilità della diversificazione dei percorsi individuali. Sembra invece opportuno guardare alle differenze nei comportamenti verso l'istruzione anche come a risultati di *scelte* dei soggetti.

E' ovviamente plausibile che tali scelte siano condizionate dalle circostanze socioeconomiche e culturali entro cui prendono forma. Così come è ragionevole che tengano conto dei risultati scolastici precedenti, posti a confronto con le concrete opportunità alternative disponibili al momento e nel luogo delle scelte. Ma se l'essere condizionate è un attributo che le scelte scolastiche condividono con quasi tutte le altre, ciò non significa in alcun modo che esse siano "determinate" dai fattori menzionati, al punto da poter essere considerate come "non scelte".

Che un mutamento abbia avuto luogo, almeno nel rapporto fra origini e destini professionali (se non anche tra origini e destini sociali), è stato sottolineato, ad esempio, da Accornero e Carmignani (1986) in Italia, nei termini di una diminuzione dell'effetto di predestinazione sulle opportunità di scelta percepite dai singoli individui. Lo stesso hanno dovuto constatare Roberts e Parsell (1992) in Gran Bretagna, pur muovendo da un approccio che sottolinea piuttosto gli elementi strutturali di persistenza dei modelli tradizionali di transizione al lavoro. Anche se per questi autori si tratta più di un effetto ottico illusorio che di un fatto reale, i giovani da loro intervistati ritengono di aver *scelto* il proprio percorso dopo l'obbligo, cioè di aver preferito una tra le diverse opzioni che ad essi erano disponibili; e mantengono questa posizione, assumendosene personalmente la responsabilità, anche quando l'esito della decisione si sia rivelato infelice o deludente.

Ma, oltre che scelte reali, sembra opportuno considerare quelle scolastiche anche come scelte "razionali", almeno nel senso proposto e ribadito da Boudon (1979, 1989, 1991). Ciò significa che i diversi corsi d'azione empiricamente rilevabili (smettere o proseguire, intraprendere l'uno o l'altro percorso) vengono assunti — almeno fino a prova contraria — come effetto di scelte sorrette da "buone ragioni" agli occhi di chi le effettua. Non sono cioè considerati come comportamenti indotti da forze o cause — materiali o psichiche — sottratte al controllo dei soggetti agenti.

L'approccio ai comportamenti scolastici individuali come frutto di scelte razionali ha alcune implicazioni metodologiche: l'attenzione viene rivolta ai soggetti (gli individui o le famiglie) assunti come agenti che, per così dire, fanno quello che fanno e fanno quello che vogliono, pur entro

il condizionamento di vincoli definiti anche dalle loro condizioni economiche e socioculturali di partenza. Queste ultime concorrono anche a definire "il punto di vista" da cui i soggetti ragionano: un elemento importante, poiché "il mondo non si vede allo stesso modo da tutti i punti di vista" (Boudon 1991, pag. 17).

Un'analisi così orientata deve perciò tendere a ricostruire la trama dei fattori oggettivi e soggettivi che entrano nel calcolo che porta alle scelte. Di tali fattori va individuato il ruolo favorevole o sfavorevole rispetto alle diverse scelte possibili e ne va stimato il peso relativo. Il tutto, naturalmente, con una forte attenzione ai diversi gruppi, ascrivibili o elettivi, di cui gli individui possono essere membri. Le differenze statisticamente significative nella frequenza con cui le varie scelte si manifestano nei diversi gruppi restano il punto problematico di fondo, ma tali differenze vanno considerate come risultato della aggregazione dei comportamenti differenziati degli individui che dei gruppi fanno parte, non come attributi dei gruppi cui semplicemente gli individui si conformano. E' dei comportamenti di questi ultimi, perciò, che va trovata una diretta spiegazione.

Resta chiaro che, per l'approccio in questione, i "comportamenti individuali non sono evidentemente il prodotto di individui disincantati, di calcolatori astratti, ma, al contrario, di individui *situati* socialmente, in altri termini, di individui che appartengono anzitutto a una famiglia, ma anche ad altri gruppi sociali, e che dispongono di risorse non solo economiche, ma culturali. Questi individui, inoltre, sono posti di fronte non a scelte astratte, ma a scelte i cui termini sono invece fissati da istituzioni concrete, come nel caso delle scelte scolastiche, o da vincoli derivanti dalla domanda e dall'offerta di competenze, come nel caso delle scelte professionali.

Ovviamente questi individui non possono essere considerati singolarmente: occorre invece raggrupparli in tipi, attribuire a questi tipi logiche di comportamento inevitabilmente idealizzate. Ma occorre, in ogni caso, secondo l'indicazione di Max Weber, ricostruire il comportamento individuale in modo da renderlo comprensibile, e, salvo casi estremi, rinunciare a considerarlo come effetto di forze irrazionali" (Boudon, 1991, pagg. 10-11).

Sul tema della partecipazione ai processi di scolarizzazione post-obbligatori, e delle differenze osservate fra i gruppi sociali, gli approcci prevalenti negli ultimi trent'anni sono stati sostanzialmente altri. Essi si

presentano generalmente in conflitto tra loro, ma in realtà non sembrano poi così diversi, dal punto di vista che ci riguarda.

Gli studi centrati sull'ipotesi della "deprivazione culturale" — partiti dai contributi dei sociologi Bourdieu e Passeron (1964) e del linguista Bernstein (1961) — hanno mirato l'analisi alle caratteristiche del background culturale (correlato con la posizione sociale della famiglia) degli adolescenti. Nel caso dei figli di famiglie operaie, questi sono stati visti come vittime impotenti di un conflitto tra la dotazione culturale, le attitudini e le preferenze ereditate dal proprio ambiente d'origine, e le aspettative, i modelli di comportamento e i criteri di giudizio assunti istituzionalmente dal sistema scolastico.

Gli studi sulla "selezione" d'orientamento avverso a quello della deprivazione culturale, invece, si sono ispirati prevalentemente alla definizione della scuola come "apparato ideologico dello stato" (Althusser 1970): un approccio analitico diverso in fondo solo per posizione ideologica da quello classicamente funzionalista (da Sorokin 1927 a Parsons 1949 e 1970). In sostanza, la famiglia e la scuola sarebbero agenzie che selezionano gli individui in modo da riprodurre la struttura sociale esistente. Negli studi sulla selezione ci si è concentrati proprio sul funzionamento discriminatorio della scuola e, empiricamente, soprattutto sui comportamenti didattici e sui criteri di valutazione degli insegnanti. Per questo approccio, non sarebbero le "obiettive" carenze culturali dei ragazzi d'origine operaia a produrre la selezione classista; quest'ultima sarebbe piuttosto il risultato della discriminazione praticata dalla scuola a vantaggio dei tratti cognitivi e comportamentali specifici dei soggetti di ceto medio-superiore, a discapito di quelli tipici degli altri gruppi sociali. In questo senso gli insegnanti svolgerebbero, consapevolmente o meno, la funzione di "vestali della classe media" (Barbagli, Dei 1969).

Molto più raramente si sono visti studi centrati sui comportamenti e sui meccanismi decisionali dei soggetti (gli studenti e le loro famiglie) assunti come attori consapevoli e razionali. Fino alla metà degli anni '80, l'eccezione più importante in ambito sociologico è stata appunto lo studio di Boudon su istruzione e mobilità sociale (pubblicato nel 1973). Per questo autore, le differenze nelle scelte dopo l'obbligo sarebbero il frutto di valutazioni razionali a base economica, anziché risultato di condizionamenti legati all'eredità culturale (quest'ultima agirebbe piuttosto nel differenziare i rendimenti scolastici in età infantile). Le basi del ragionamento sono che i costi del raggiungimento di ognuno dei livelli dell'istruzione su-

periore sono relativamente più elevati per i soggetti di estrazione sociale inferiore, mentre il prevedibile rendimento dei titoli di studio in termini occupazionali è tendenzialmente più incerto per i medesimi soggetti di origine sociale modesta. La considerazione di queste disparità di condizioni, a confronto con le probabilità di successo negli studi stimate per ogni individuo alla luce dei risultati scolastici precedenti, genererebbe le differenze significative tra i vari gruppi sociali nei comportamenti successivi alla scuola dell'obbligo.

Fuori dalla sociologia dell'educazione, peraltro, si erano prodotte nel frattempo importanti interpretazioni delle differenze nella propensione alla scolarizzazione basate su ipotesi di comportamento razionale, nell'ambito di un consolidato filone dell'analisi economica. Ci si riferisce, in primo luogo, ai modelli microeconomici che considerano le scelte scolastiche in termini di decisioni di investimento di tempo e risorse in formazione del "capitale umano"; modelli sviluppati soprattutto negli Stati Uniti, da Becker (1964) in poi. Ma va ugualmente ricordato un importante contributo prodotto in Italia da F. Padoa Schioppa (1974): un'acuta analisi di tipo economico delle differenze sociali nel grado di partecipazione ai processi formativi, con interessanti risvolti anche sul piano delle politiche dell'istruzione e del diritto allo studio.

Il nostro punto di vista al riguardo intende assumere il suggerimento metodologico di Boudon: ossia, l'orientamento all'individuazione delle "buone ragioni" delle scelte. In specifico — come sintetica anticipazione del quadro delle ipotesi da cui questo lavoro prende le mosse — riteniamo che il ruolo dei vincoli e condizionamenti, prevalentemente economici, connessi alle origini sociali resti tuttora importante nei riguardi delle scelte scolastiche post-obbligatorie. Così come è plausibile che giochino un ruolo significativo i condizionamenti di tipo istituzionale provenienti dal sistema scolastico. In questo caso, però, pensiamo che il condizionamento principale ai livelli d'istruzione medio-superiori si manifesti in termini di maggiore o minore capacità di aderire all'aumentata varietà dell'utenza con una corrispondente diversificazione dell'offerta formativa; anziché nella forma di una iterazione del meccanismo di selezione classista basato sull'eredità culturale, individuato ai livelli iniziali del ciclo formativo. Andrebbe peraltro ugualmente esplorato il condizionamento istituzionale proveniente dalla concatenazione, in ordine sequenziale e senza alcun filtro, di segmenti del sistema formativo retti da logiche di funzionamento decisamente eterogenee: la scuola media inferiore, del tutto omogenea

e "comprehensive"; la scuola media superiore, differenziata e selettiva, a partire da competenze minime imprescindibili. La natura ed il peso relativo di tutte queste influenze, poi, andrebbero analizzati con riferimento alla attuale situazione di specifiche aree territoriali.

E' probabile tuttavia che tutti i fattori richiamati possano risultare non sufficienti a spiegare le differenze riscontrabili nei comportamenti individuali verso le alternative scolastiche: sia quella tra continuare e interrompere, sia quella tra le diverse opzioni formative offerte dai sistemi scolastici. Sembra esistere uno spazio — sulla cui ampiezza e sul cui utilizzo vale la pena indagare — nel quale i soggetti individuali possono formulare delle valutazioni effettivamente discrezionali, e poi operare delle scelte su tali basi.

Nel complesso, se si ipotizza che oggi i condizionamenti esterni possano pesare meno di ieri, diventa necessario acquisire maggiori elementi di conoscenza sui diversi meccanismi e fattori che intervengono a differenziare le scelte; anche per poter influire con efficacia su comportamenti sociali che oggi sembrano diventati decisamente più problematici (come la mancata prosecuzione o la precoce interruzione degli studi da parte di molti ragazzi e ragazze).

1.2. L'approccio alle scelte come guida alle politiche

Qui risiede una seconda ragione fondamentale che rende particolarmente attuale tornare a studiare e a discutere di scelte scolastiche individuali; o, se si preferisce, della quantità e qualità della domanda privata di istruzione.

Per un complesso di circostanze su cui successivamente si argomenterà con maggior dettaglio (si veda anche Abburrà, Luciano 1993), ci sono ragioni per ritenere che la distribuzione constatata della domanda privata di istruzione in una regione come il Piemonte sia strutturalmente non più adeguata né a consentire un soddisfacente grado di integrazione (o integrabilità) socioprofessionale ai giovani che entrano nell'età adulta, né a soddisfare la domanda crescente di qualificazione del personale proveniente dalle imprese e, più in generale, dal sistema economico.

In passato, per decenni, quest'ultimo ha potuto raggiungere e mantenere livelli di sviluppo fra i più elevati del paese sulla base di una composizione delle forze di lavoro per livello d'istruzione che assegnava un

peso molto limitato alle quote a qualificazione intermedia ed elevata. Ciò non impediva di offrire sentieri d'accesso alle "buone occupazioni" — ed anche opportunità effettive di crescita professionale — pure ai molti che non acquisivano titoli di studio superiori all'obbligo.

Ora, date le tendenze e le necessità di mutamento — sia del mix delle attività economiche sia della composizione professionale di ciascuna di esse — l'equilibrio tradizionale appare sostanzialmente alterato. Indicatori e conseguenze di ciò sono la compresenza esplosiva, in tutte le principali regioni del Nord Italia, di un'eccedenza di lavoratori a bassa qualificazione — che appesantisce i processi di adeguamento organizzativo e tecnico del sistema economico — insieme ad una scarsità di offerta di lavoro a maggior livello di istruzione (specificamente, di diplomati di scuola media superiore), che soffoca o inibisce quegli stessi processi di adeguamento.

Detto in breve, sembra ormai necessario — tenuto conto anche della forte riduzione demografica dei contingenti giovanili in ingresso sul mercato del lavoro — intervenire in misura drastica sugli attuali processi di selezione/decisione che portano la metà dei ragazzi e ragazze di ogni classe d'età a presentarsi all'ingresso del mercato del lavoro senza un titolo di studio corrispondente al diploma. Se la Francia ha deciso con legge che l'80% di ogni classe d'età deve raggiungere un diploma entro la fine degli anni '90; se il Giappone è già nettamente al di sopra di questo ambizioso traguardo; è improbabile che l'Italia possa tenere il loro passo sul terreno economico restando ferma all'attuale 50%.

L'obiettivo principale di ogni riforma del sistema scolastico, oggi, dovrebbe essere di incidere seriamente su quell'altra metà dei ragazzi e ragazze che sono rimasti di fatto esclusi, o estranei, alla cosiddetta "scolarizzazione di massa".

Non si può però pensare che al perseguimento di un tale proposito possano bastare le perorazioni, né che grandi mutamenti possano derivare dagli innalzamenti previsti della soglia legale dell'età dell'obbligo. Il limite dei sedici anni oggi darà soltanto una tardiva sanzione giuridica ad un processo di prolungamento di fatto già praticato da oltre l'80% dei ragazzi e ragazze piemontesi; ciò che tuttavia non porta al traguardo finale più della metà di ogni classe d'età.

Per poter ottenere risultati significativi in direzione dell'obiettivo definito efficacemente della "piena scolarità" — un obiettivo che implica un vero mutamento di qualità, non solo di quantità, nella definizione del pro-

blema — occorre ripensare e ridefinire molto del tradizionale armamentario analitico e propositivo in tema di politiche educative. Su questo tema ci si sta utilmente interrogando — e, almeno in parte, rispondendo — in autorevoli sedi tanto italiane che europee: recente è il Convegno internazionale organizzato dal CISEM a Milano, dal 22 al 24 ottobre 1992, su "Le nuove frontiere dell'istruzione".

E' però indubitabile che ogni politica e ogni intervento riformatore potranno avere effetti limitati — quando non addirittura imprevisti o controproducenti — se non si baseranno su una analisi realistica e su una comprensione effettiva dei processi decisionali che portano alle attuali scelte scolastiche e alla loro diversa distribuzione sia tra i gruppi sociali che tra le aree territoriali. In particolare, solo comprendendo a fondo "le ragioni" delle scelte dei soggetti e dei gruppi sociali rimasti più refrattari — o perlomeno prudenti — nell'accrescere la loro domanda di istruzione, si potrà pensare di agire specificamente nei loro confronti per alterarne i comportamenti nella direzione desiderabile.

Ma questo — per ragioni etiche non meno che per ragioni pratiche — dovrà essere perseguito rispettando fino in fondo l'assunzione di razionalità di questi soggetti e delle loro scelte, così come di quelle di tutti gli altri. Se le diverse "carriere" scolastiche dei ragazzi e delle ragazze non sono né casuali né determinate da influenze esterne; se esse sono il frutto di decisioni assunte tramite un processo razionale di valutazione dei costi e dei benefici attesi, in funzione dei vincoli e delle preferenze percepiti, allora occorre proporsi di far maturare i cambiamenti nelle propensioni e nei comportamenti "passando attraverso" il filtro dei meccanismi valutativi e decisionali dei soggetti. Cioè operando per alterare nella direzione desiderata il peso dei fattori che da essi sono presi in considerazione: accrescendo l'incidenza dei fattori favorevoli ad una scolarizzazione più prolungata e attenuando quella dei fattori sfavorevoli.

Per rimanere entro una metafora economica, può essere opportuno assumere che anche l'istruzione sia un bene/servizio offerto sul mercato. Su quest'ultimo si affacciano consumatori potenziali di diverso tipo, con diversa capacità di spesa, gusti, abitudini, preferenze. Nel complesso, si desidera aumentare la domanda e rendere più stabile il consumo una volta iniziato, ben sapendo che, per ottenere ciò, occorrono soprattutto strategie di marketing e d'offerta capaci di catturare e conservare i clienti più deboli e restii all'acquisto. Per questo occorre conoscere a fondo i modelli e i fattori decisionali che producono gli attuali comportamenti: per

introdurre nel mercato nuovi o diversi stimoli che — e questo è il punto — modifichino strutturalmente le funzioni di utilità prese in conto dai soggetti e la curva della domanda con cui essi ne perseguono la massimizzazione.

Anche se questo meccanismo di tipo micro-economico può apparire una rappresentazione tutt'altro che esaustiva dei processi reali che portano gli esseri umani ai comportamenti — non importa in che campo d'attività — ciò non toglie che esso, applicato ai grandi numeri anziché al singolo individuo, possa fornire una rappresentazione abbastanza realistica della struttura di base dei processi di decisione e di scelta, dando conto di una parte non trascurabile della loro variabilità interindividuale o fra gruppi sociali. Ciò che più conta, però, è che si tratta di una modello capace di fornire indicazioni operative sul piano pratico, ed accettabili sul piano etico, circa i modi di un intervento sui comportamenti privati a fini di interesse (o benessere) pubblico. Si apre infatti la strada ad interventi che non ricadano sotto la specie del "dirigismo" e dell'imposizione dall'esterno, senza però rassegnarsi a rimanere intrappolati troppo a lungo in meccanismi circolari riproduttivi di equilibri sociali tradizionali. Questi ultimi appaiono oggi non più adeguati, ma spesso risultano ancora dotati di un forte condizionamento inerziale che impedisce, o rende troppo lente, le evoluzioni spontanee.

In altri termini, assunto che le persone non agiscono perché spinte da condizionamenti che operano a loro insaputa, ma fanno in genere ciò che ritengono più conveniente, un'opzione — praticabile ed accettabile — diventa quella di rendere più conveniente al livello degli individui e delle famiglie ciò che si ritiene sia diventato più conveniente al livello della società e dell'economia. Pur sapendo che l'asse utilitaristico e razionale può essere solo uno di quelli rilevanti ai fini della spiegazione del comportamento di ogni singolo individuo, esso resta però quello su cui è più ragionevole proporsi di intervenire dall'esterno, assumendo a riferimento gruppi sociali significativi.

Un tale approccio, peraltro, non richiede neppure che l'assunzione su ciò che è più conveniente per la società sia rigidamente presupposta come vera a priori. Nulla impedisce che, mentre il processo si esplica, i segnali e le reazioni tra gli attori in gioco possano essere utilizzati praticamente come veicoli di informazioni e verifiche sulla validità dei giudizi di partenza, senza presumere che, necessariamente, i riformatori conoscano della realtà molto di più degli agenti direttamente in rapporto sul mercato.

Anche questa sembra una buona ragione per studiare oggi direttamente le scelte scolastiche post-obbligatorie dei giovani e delle loro famiglie: perché risulta funzionale ad una scelta di metodo preferibile ad altre, in termini di efficacia e di opportunità, ai fini dell'azione di politica pubblica nei confronti dei comportamenti privati (in questo caso nei riguardi della domanda d'istruzione).

2. LA "DISPERSIONE" NELLA MEDIA SUPERIORE: UN PUNTO DI OSSERVAZIONE CRUCIALE SUI COMPORTAMENTI SCOLASTICI

2.1. *L'abbandono precoce tra selezione scolastica e debole propensione al proseguimento degli studi*

A monte di ogni intervento efficace è necessaria una lettura convincente delle ragioni che conducono alla bassa scolarità media dell'offerta giovanile di lavoro in una regione ad elevato livello di sviluppo. A tale riguardo, un punto di osservazione cruciale si colloca proprio in corrispondenza dei processi che portano ad un massiccio abbandono degli studi nei primi anni della scuola media superiore: problema a cui allude una delle accezioni del termine "dispersione scolastica" diffuse nel dibattito di questi anni.

In realtà, dei fenomeni compresi nella definizione di "dispersione scolastica" riferita alla scuola media superiore si possono cogliere aspetti problematici diversi a seconda dell'angolo visuale che si sceglie di privilegiare. Di questa complessità, però, non sempre chi dell'argomento parla o scrive sembra consapevole. Spesso si utilizzano indifferentemente, per riferirsi all'origine del fenomeno sociale definito "dropout", la definizione di "selezione scolastica" e quella di "abbandono degli studi", come se si trattasse semplicemente di fasi diverse dello stesso processo poste in ordine sequenziale ed in relazione causale.

Ora, è indubbio che spesso chi abbandona ha in precedenza subito valutazioni negative riguardo al proprio rendimento scolastico. Ciò tuttavia non implica che i due processi siano uno solo; né che le loro interazioni seguano una direzione univoca, sicché l'atto di abbandonare gli studi sia il prodotto diretto ed esclusivo del meccanismo di valutazione scolastica. Mentre fattori che agiscono a favore o contro l'abbandono degli studi indipendentemente dal rendimento scolastico possono contrastare le influenze dello stesso rendimento scolastico, è possibile che un cattivo rendimento scolastico sia non la causa ma l'effetto del prevalere di un orientamento favorevole all'abbandono precoce.

In effetti, come si è rapidamente ricordato in precedenza, consolidati filoni dell'analisi sociale hanno a lungo privilegiato approcci ai processi di scolarizzazione basati sulla considerazione dei sistemi formativi come strumento di riproduzione della struttura e delle gerarchie sociali esistenti. Con l'aumento dei tassi di scolarizzazione e della propensione a proseguire gli studi dopo l'obbligo, poi, si è diffusa la convinzione che al torneo dell'istruzione tutti vogliano partecipare, e per il periodo di tempo più lungo possibile. Così, quelli che via via abbandonano, passando dai gradi inferiori a quelli superiori dell'istruzione, lo farebbero o perché "non riescono" o perché "non possono", ma non perché "non vogliono".

Detto altrimenti, il comportamento di abbandono — come quello di non prosecuzione degli studi al di là di un livello modesto di istruzione — non è generalmente assunto come effetto di una decisione relativamente autonoma dei soggetti, di cui indagare le ragioni e gli obiettivi specifici. Anziché come un comportamento attivo esso viene considerato un'imposizione subita.

La prevalenza di un tale giudizio emerge da numerose discussioni degli anni scorsi sugli specifici processi di mancato proseguimento o di interruzione prima del termine dei corsi di scuola media superiore in Italia. Pur di recente ridefinito col termine "dispersione", il problema per molti sembra continuare a coincidere con ciò a cui si era soliti riferirsi negli anni '70 col termine di "selezione". Così che vi è stato spazio anche per espliciti rimproveri da parte di chi, non vedendo alcuna sostanza dietro il mutamento dei termini, lo ha considerato soltanto un cedimento alle mode culturali del momento, capace tuttavia di indebolire la portata critica dell'analisi (Gattullo 1991).

Del tutto insufficienti, in particolare, sembrano le capacità di discriminazione esercitate nei confronti dei processi riguardanti i diversi livelli del sistema formativo. In particolare, nei riguardi delle differenze nei comportamenti scolastici *dopo il compimento degli studi obbligatori* non pare siano state formulate analisi specifiche come quelle elaborate nei riguardi delle fasi della scolarità di base (di cui due esempi "storici" possono essere rappresentati da contributi come quelli di Bourdieu 1966 e di Rosenthal e Jacobson 1968, entrambi raccolti in Barbagli 1972). Sembra, per lo più, che si sia cercato di estendere ai livelli superiori dell'istruzione la validità dei meccanismi selettivi individuati per quelli inferiori. Con ciò trascurando il fatto che, proprio se e in quanto i più noti meccanismi di selezione sociale agiscono *prima*, ad essi non possono essere attribuite

identiche responsabilità per quanto accade anche *dopo* il conseguimento di una scolarità di base. Se no, non sarebbero effettivamente selettivi.

Eppure, già in contributi di parecchi anni fa sembra possibile rinvenire intuizioni relative al fatto che qualcosa di diverso dai tradizionali condizionamenti sociali e istituzionali *subiti* potesse essere preso in conto per spiegare gli atteggiamenti differenziati verso la scuola, compresi quelli che portano all'abbandono prematuro di corsi post-obbligatori.

Ad esempio, l'ipotesi secondo cui l'insuccesso scolastico poteva risultare anche da un rifiuto attivo del canale formativo istituzionale, per cercare lungo altre vie "una socializzazione autonoma" dai meccanismi riproduttori del consenso e della struttura sociale (Follis, Taglioli 1969-70), potrebbe forse essere riformulata oggi in un senso meno "politico". Uscendo dall'orizzonte culturale di quegli anni — condensato nell'attribuzione alla scuola della funzione di "apparato ideologico di stato" — e ragionando in termini di opzioni a favore di vie alternative alla scuola per la costruzione di un'identità adulta, l'ipotesi potrebbe risultare applicabile anche alla diversa propensione alla prosecuzione degli studi dopo l'obbligo.

Di qualche anno successiva, una nota ricerca inglese individuava un rilevante fattore esplicativo della diffusa avversione alla prosecuzione degli studi da parte dei ragazzi che vivono in ambiente operaio proprio nelle logiche di un ambiente sociale estraneo alla scolarizzazione e particolarmente favorevole alla precoce assunzione di un ruolo adulto a mezzo dell'inserimento al lavoro (Willis 1977).

Non lontana, benché certamente diversa, sembra anche la figura specifica del "dropout anticonvenzionale" (Ribolzi 1984). Essa si attaglierrebbe a soggetti che scelgono anziché subire l'allontanamento dalla scuola, in casi in cui il lavoro viene vissuto come un valore in alternativa alla scuola e viene privilegiato come mezzo di autorealizzazione, magari nell'ambito di percorsi misti scuola-lavoro.

Senza contare, poi, che da ricerche su altre realtà socioeconomiche sembrano emergere ragioni del "dropping out" dalla scuola media superiore che si allontanano ancora di più da quelle più strettamente legate al funzionamento selettivo dell'istituzione formativa: tra le ragazze degli Stati Uniti i principali motivi di abbandono della high school sono risultati "pregnancy" e "marriage" (Markey 1988).

Tuttavia, un approccio alternativo, più che integrativo, rispetto alle più consuete letture dell'interruzione precoce dei processi di scolarizzazione sembra emergere soltanto con alcuni contributi degli ultimi anni '80. Essi passano attraverso la valorizzazione della nozione di "scelte scolastiche" all'interno dei meccanismi che presiedono al diversificarsi dei comportamenti dei soggetti nei confronti dei processi formativi (Gambetta 1990, Semenza 1990, Provincia di Milano 1989). In sintesi estrema, sviluppando questo punto di vista, si potrebbe dire che i meccanismi selettivi operanti dall'interno del sistema scolastico (votazioni, bocciature e promozioni) rappresentano soltanto uno dei fattori che intervengono nelle decisioni d'interruzione degli studi superiori. Lo stesso peso e significato del segnale che i risultati scolastici indubbiamente veicolano può variare nettamente sia in funzione delle differenti intenzioni o aspettative dei soggetti al momento di inizio del ciclo di studi, sia in funzione dei messaggi concomitanti che arrivano dal loro ambiente esterno. In particolare, i messaggi riguardanti le opportunità di occupazione presenti e future (entità, qualità e requisiti richiesti), nonché la gamma dei concreti percorsi di mobilità socioprofessionale disponibili nel territorio e nell'ambiente sociale di riferimento, ai vari livelli d'istruzione.

In sostanza, quindi, anziché come puramente indotti o condizionati, si tratterebbe di assumere i comportamenti scolastici post-obbligatori come frutto di decisioni in cui intervengono significativamente le valutazioni dei soggetti interessati, sia che si tratti della scelta di proseguire sia che si tratti di smettere o interrompere. Di nuovo, le "scelte scolastiche" richiedono di essere analizzate nelle loro determinanti "razionali", anche se non si tratta necessariamente o esclusivamente della pura razionalità economica ipotizzata dall'approccio del "capitale umano" (Becker 1964, 1975).

2.2. Le indicazioni di un'analisi delle "uscite precoci" dalle scuole medie superiori in Piemonte

Già una semplice elaborazione dei dati disponibili in Piemonte a partire dal livello delle singole unità scolastiche (Cerutti 1992), ha suggerito buoni motivi per considerare il fenomeno della dispersione scolastica come una realtà complessa, frutto della sovrapposizione statistica di

componenti diverse, rispondenti a logiche di comportamento eterogenee da parte dei soggetti che ne sono protagonisti.

L'indagine ha confermato che le uscite dalle scuole medie superiori prima del conseguimento di un titolo di studio sono un fenomeno riguardante assai più gli istituti professionali che gli istituti tecnici, e questi ultimi molto più dei licei. Le uscite hanno luogo soprattutto durante il primo e secondo anno di corso ed interessano sistematicamente e significativamente più i maschi delle femmine. Un insieme di regolarità note, che difficilmente possono essere spiegate in termini deterministici. Altri risultati dello studio offrono informazioni meno diffuse.

Tra gli anni scolastici 1988-89 e 1989-90, a fronte di 33.000 "uscite" da singoli istituti scolastici non motivate dalla conclusione di un ciclo di studi, gli "abbandoni" per uscita effettiva dal sistema scolastico piemontese sono stimati in circa 15.500 unità. Più della metà dei movimenti in uscita si risolvono quindi in passaggi tra diversi segmenti (scuole o indirizzi o ordini) dello stesso sistema scolastico medio superiore.

Il complesso dei soggetti protagonisti di tali movimenti risultava per il 45,3% composto da bocciati e per il 32% da studenti usciti prima di essere scrutinati a fine anno, mentre il 23% erano studenti promossi l'anno precedente. Quindi chi "esce" ha molto spesso sperimentato difficoltà scolastiche. Però, di tutti gli studenti bocciati nel 1989, solo la metà risultava "uscita" dalla propria sede scolastica, mentre quelli che hanno abbandonato effettivamente gli studi non superavano il 45% del totale. Anche tra i soli bocciati al termine del primo anno di scuola media superiore, il 50% risultava aver proseguito gli studi l'anno successivo.

Pertanto, la probabilità che una uscita corrisponda ad un insuccesso è elevata, ma lo è assai meno quella che ad un insuccesso consegua un abbandono. Quindi non è mai il solo insuccesso che può spiegare l'abbandono. Il nesso tra questi due fenomeni non appare così stretto come talvolta si è portati a pensare, né vi è ragione di credere che, quando vi è una relazione, questa veda sempre l'insuccesso come causa e l'abbandono come effetto.

Ciò sembra confermare l'opportunità di usare molta cautela nell'approssimare "insuccessi", "uscite" e "abbandoni" scolastici, e non solo in termini quantitativi. Mentre una quota significativa degli insuccessi scolastici non sembra dar luogo ad uscite, molte uscite sembrano piuttosto una reazione per contrastare gli effetti di un insuccesso. Per comprendere questi fenomeni, allora, occorre guardare ad altri fattori capaci di in-

fluenzare le scelte, con esiti di comportamento che possono risultare assai diversi anche per soggetti sui quali il funzionamento della scuola abbia prodotto i medesimi effetti: ad esempio una bocciatura.

2.3. La necessità di nuove articolazioni dell'analisi sulla "dispersione scolastica"

Se le cose stanno così, allora, i versanti dai quali affrontare il problema evocato dalle informazioni statistiche sulla dispersione scolastica dovrebbero essere perlomeno due, con la possibilità che l'analisi faccia emergere la compresenza di due processi sociali effettivamente diversi.

Un approccio tutto incentrato sui meccanismi e processi interni al sistema scolastico rischierebbe di risultare parziale. Esso potrebbe certamente portare utili elementi integratori alle conoscenze disponibili sui processi di selezione scolastica, sui meccanismi che la governano come sui possibili interventi compensatori attuati o attuabili dalle stesse istituzioni scolastiche per porvi rimedio. In modo più originale, esso potrebbe assumere come obiettivo quello di portare alla luce la pluralità ed il senso dei numerosi movimenti di studenti tra i differenti ambiti ed indirizzi di studio. Questi, come si è visto, rappresentano una quota molto elevata delle "uscite" complessivamente considerate nelle stime della "dispersione", ma spesso non sembrano affatto una variante minore dell'abbandono. Paiono piuttosto un rimedio empiricamente concepito e praticato da una parte dei soggetti in difficoltà (quali?) proprio per *non abbandonare* il sistema formativo e per non rinunciare al conseguimento di un titolo di studio.

Un tale approccio potrebbe dirci invece poco sui processi di valutazione reali che portano in un numero di casi significativo alla rinuncia a proseguire dopo la scuola dell'obbligo o all'effettivo abbandono degli studi superiori da poco intrapresi, per affluire direttamente sul mercato del lavoro.

Su quest'ultimo punto le conoscenze disponibili, almeno fino a tutti gli anni '80, non sembrano lasciare spazio a molti dubbi: nelle regioni economicamente più evolute lo sbocco di chi lasciava la scuola presto, se non il fattore stesso che determinava l'abbandono, era l'ingresso nel mercato del lavoro; in forme varie, ma non necessariamente emarginanti (Provincia di Milano 1989).

Non suonerebbe convincente, perciò, una lettura che attribuisse tutta all'operare dei meccanismi selettivi della scuola la formazione di uno specifico gruppo sociale univocamente definito marginale, in termini sia culturali che economici. Così come poco realistico sarebbe considerare i percorsi verso ed attraverso i lavori dei dropouts solo dopo l'interruzione dell'esperienza scolastica. Ciò presupporrebbe che tra le due sfere, quella della scuola e quella del lavoro, ci fosse una reale separazione ed autonomia, anziché una connessione, sia nei processi mentali di valutazione che nelle pratiche quotidiane di numerosi studenti (sul lavoro degli studenti piemontesi, si veda ad es. Gambetta, Moretti 1980).

Un'ipotesi più convincente sembra essere che, nelle concrete decisioni di molti ragazzi e ragazze di non proseguire o di interrompere gli studi superiori all'obbligo, possano agire con un peso determinante non solo fattori di tipo "push" imputabili al funzionamento della scuola, ma anche fattori di tipo "pull" che dall'ambiente socioeconomico circostante esercitano (o, almeno, esercitavano fino a poco tempo fa) un pesante effetto concorrenziale nei confronti della scelta di proseguire gli studi a livello intermedio e superiore.

3. ALTO SVILUPPO E BASSA SCOLARITÀ: UN EQUILIBRIO TRADIZIONALE OGGI IN DISCUSSIONE

Il Piemonte è una regione che ha occupato per decenni i vertici dello sviluppo e del benessere economico italiano con una struttura della forza lavoro massicciamente addensata sui livelli di istruzione più bassi. Con un peso sull'occupazione complessiva pari al 48,3% ancora alla fine degli anni '80, gli occupati nell'industria erano per l'80% costituiti da lavoratori privi di scolarità superiore all'obbligo. Le stesse figure dirigenti e imprenditoriali che hanno retto il sistema industriale per tanti anni non sono certo state selezionate prevalentemente in base al livello delle competenze acquisite a scuola.

In una realtà siffatta una bassa propensione alla prosecuzione degli studi non dovrebbe sorprendere troppo. Proprio una delle più rilevanti discussioni degli anni '70 era partita dalla critica del nesso tradizionalmente supposto fra livello di sviluppo e crescita della scolarizzazione superiore. Introducendo un ampio studio sulle vicende storiche della scolarizzazione in Italia, M.Barbagli (1974) si poneva il problema dei modi in cui l'andamento dell'economia influisse sulla domanda privata di istruzione. Mentre la gran parte degli studi postulava una correlazione positiva, egli notava come la realtà sembrasse piuttosto diversa. Sia tra le diverse regioni italiane sia tra diversi paesi a livello internazionale, sembrava essersi evidenziata una relazione inversa tra grado di sviluppo economico e tassi di scolarizzazione superiori. Come spiegarlo?

In primo luogo, riconoscendo che i rapporti tra economia e istruzione differiscono a seconda del livello scolastico considerato: mentre la relazione tra sviluppo e scolarizzazione è certamente positiva ai livelli dell'istruzione di base o dell'obbligo, non così accade ai livelli medio-superiori. Per questi ultimi, anzi, è possibile una relazione inversa: più alto lo sviluppo, meno elevata la scolarizzazione superiore.

A spiegazione di ciò viene richiamata una precedente tesi di J. Ben David, secondo cui le differenze tra paesi in tema di scolarizzazione andrebbero viste in relazione con "la presenza o l'assenza di altri canali di

mobilità oltre a quello dell'istruzione superiore" (cit. in Barbagli 1974, pag. 25). In sostanza, una limitata crescita della propensione a conseguire titoli di studio medio-superiori in aree ad elevato tasso di sviluppo potrebbe essere dipesa proprio dalla forza d'attrazione e dalla efficacia mostrata da canali di promozione occupazionale e di mobilità sociale diversi da quello scolastico.

Si potrebbe così sostenere che, guardando ai trascorsi decenni dello sviluppo e dell'affermazione della attuale struttura economico-produttiva piemontese, la domanda e l'offerta di lavoro si sono reciprocamente e dinamicamente condizionate verso un equilibrio di basso profilo (anche a confronto con altre regioni italiane a differente struttura economica). Tale dinamica può aver fortemente contribuito a modellare il quadro delle aspettative e dei criteri di valutazione di larghi strati della popolazione.

E' vero che per alcuni l'assunzione di modelli culturali imitativi degli strati sociali superiori, oppure il semplice desiderio di emancipazione dal lavoro manuale, possono aver indotto un aumento della propensione alla prosecuzione degli studi. Ma si tratta in entrambi i casi di atteggiamenti tipici soprattutto di certi strati intermedi della popolazione. Per coloro che sono stati poco coinvolti da queste influenze culturali, invece, non si può certo dire che i segnali provenienti dal mercato del lavoro regionale abbiano sostenuto un aumento della considerazione del valore dei titoli di studio rilasciati dalla scuola media superiore. Anzi, il mercato del lavoro sembra risultato particolarmente statico proprio nella creazione di buone occasioni di occupazione ai livelli intermedi di istruzione: un problema che non pare esclusivamente piemontese, né soltanto recente (si vedano ad esempio, i dati storici sulla domanda di diplomati in Italia, in particolare di periti industriali, ancora in Barbagli 1974).

I livelli d'istruzione intermedi, però, sono proprio quelli verso cui con più probabilità potevano essere diretti gli investimenti in formazione dei gruppi sociali per i quali gli obiettivi accademici apparivano troppo ambiziosi.

Di nuovo, deve valere l'invito a distinguere tra i comportamenti a seconda del livello d'istruzione verso cui si manifestano: pur se non disponiamo di basi di dati analoghe a quelle che in altri paesi sorreggono questo genere di comparazioni, anche da noi pare indiscutibile il differenziale di rendimento garantito nel tempo dal conseguimento di titoli universitari (sia in termini di facilità nel reperimento di un'occupazione che di retri-

Figura 1. Differenziali di rendimento nel tempo dei vari titoli di studio in base ai dati di un campione di famiglie torinesi nel 1978

Fonte: Bogetti 1982, pag. 336

buzione relativa, immediata e prospettica). Assai meno lineari sembrano invece le evidenze riguardanti il rendimento dei diplomi di scuola media superiore negli scorsi decenni.

Una delle poche verifiche disponibili per l'Italia è ricavabile da una ampia survey realizzata proprio a Torino nella seconda metà degli anni '70 (Bogetti 1982). Da essa risulta con chiarezza che il differenziale di re-

munerazione garantito dal possesso di un diploma, rispetto alla sola licenza media, era piuttosto limitato, almeno al di sotto dei trent'anni d'età. E, in ogni caso, restava sempre un differenziale di rendimento molto minore di quello garantito, nell'immediato ed ancor più in prospettiva, ai possessori di una laurea rispetto ai diplomati (fig. 1).

Trattandosi poi di rendimenti "medi", che scontano una notevole variabilità dei casi, risultava per nulla trascurabile la probabilità che, soprattutto nel caso dei diplomati, le retribuzioni risultassero sostanzialmente uguali, se non addirittura inferiori, a quelle associate ad un titolo di studio più basso (fig. 2).

Una verifica empirica condotta di recente in Gran Bretagna, mentre conferma la sostanza dei risultati dello studio torinese degli anni '70, aggiunge l'importante specificazione che il rendimento di un diploma di scuola media superiore senza prosecuzione all'università risulta particolarmente basso proprio per coloro che provengono da una classe sociale inferiore (Bennett, Glennerster and Nevison 1992).

Se tali risultati fossero generalizzabili, allora si dovrebbe constatare che il rischio di un insoddisfacente rendimento del titolo di studio intermedio risultava maggiore proprio per coloro per i quali i costi relativi del suo raggiungimento erano più elevati.

Entro queste condizioni, per riuscire ad esercitare un'attrazione

Figura 2. Distribuzione dei guadagni orari per titolo di studio in un campione di famiglie torinesi nel 1978

Fonte: Bogetti 1982, pag. 333

concorrenziale nei confronti della permanenza a tempo pieno nella scuola, le opportunità di occupazione accessibili a degli adolescenti non dovevano per forza essere eccezionalmente favorevoli. Per i ragazzi con risultati scolastici meno incoraggianti — per i quali il conseguimento del diploma finale appariva, insieme, più incerto e meno promettente di opportunità occupazionali veramente migliori — il costo-opportunità della permanenza nella condizione di studente poteva davvero apparire troppo elevato. Specie se la valutazione aveva luogo dall'interno di una condizione familiare economicamente modesta, per la quale i costi sono già di per sé relativamente più elevati.

Ovviamente, però, tutto ciò vale solo nel caso in cui sul mercato del lavoro vi sia adeguata disponibilità di impieghi immediati per degli adolescenti: una condizione che fino a pochi anni fa sembrava effettivamente garantita, almeno ai maschi delle regioni più industrializzate. Oggi, invece, ed ancor più nei prossimi anni, tale condizione sembra diventata molto incerta.

Anche per ciò le ipotesi prospettate in precedenza sembrano soprattutto utili a fornire una spiegazione delle dinamiche del passato, sia pure recente, e ad individuare più correttamente le origini razionali di scelte molto diffuse ancora in questi anni. Esse, però, non possono rassicurare circa gli equilibri futuri del rapporto fra occupazione e istruzione in una regione come il Piemonte.

E' verosimile, infatti, che molti dei meccanismi di aggiustamento che hanno assicurato successo e durata ad un modello di sviluppo economico a basso livello di istruzione formale stiano saltando o perlomeno entrando in una crisi irreversibile. La fase che si va aprendo promette di avere il carattere di una svolta epocale per l'economia delle regioni più sviluppate. Da essa si potrà uscire positivamente solo con l'acquisizione di equilibri a livello più elevato. Di questi una componente essenziale sarà rappresentata dalla qualità di massa della forza lavoro impiegata, insieme ad una netta ridefinizione dei contenuti e dei percorsi d'accesso tanto ai ruoli dirigenziali che a quelli imprenditoriali.

Si impone così un netto cambiamento negli standard formativi medi della popolazione: la soglia di cittadinanza professionale, oltre che culturale e sociale, tenderà a salire ad un livello corrispondente all'attuale diploma di scuola media superiore. Ma di tale mutamento non vi è ancora consapevolezza diffusa. Perciò conoscere con maggior precisione i meccanismi ed i fattori in base ai quali vengono oggi operate le scelte forma-

tive nelle diverse aree territoriali — in particolare da parte degli strati sociali che sono rimasti in larga misura estranei a quella che con troppa fretta si è definita scolarità di massa — può rivelarsi utile per riuscire a formulare proposte d'intervento pertinenti ed efficaci.

Per mutare radicalmente il segno delle valutazioni dei soggetti dovranno essere introdotte variazioni altrettanto significative nella mappa delle convenienze da essi prese in considerazione, andando al di là, ed anche al di fuori, dei pur indispensabili interventi di recupero nella scuola dei ritardi nell'apprendimento.

In altre parole, pare ci si trovi in una situazione in cui il mercato da solo non riesce a mandare i messaggi corretti e a rinforzare adeguatamente le scelte "giuste", anche perché la domanda di lavoro non si manifesta in modi indipendenti dalle caratteristiche dell'offerta disponibile. Così un'assunzione in chiave tradizionale da parte del sistema formativo dell'obiettivo di "adeguare" l'offerta alla domanda tenderebbe a riprodurre un equilibrio di livello inferiore al necessario, in un confronto che assuma a proprio riferimento le relazioni del sistema con l'esterno e con i sistemi concorrenti. Ancora una volta pertanto spetterebbe alla "politica" operare una forzatura dei meccanismi di mercato per generare un mutamento essenziale allo sviluppo dello stesso sistema economico. Questo sembrano dire, in effetti, le scelte di paesi che hanno assunto per legge l'obiettivo di innalzare sensibilmente il livello di scolarità di base dell'insieme dei giovani.

Ma perché politiche di questo segno abbiano successo — oltre ad un profondo ripensamento organizzativo delle strutture dell'offerta formativa — occorre avere ben presente la struttura reale delle convenienze cui i soggetti rapportano le loro decisioni; per alterarla esattamente nella direzione auspicata, senza produrre effetti indesiderati e con il costo minore possibile.

4. PROBLEMI E POSSIBILI IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE SCOLASTICHE

4.1. Scelte scolastiche e scuola media superiore: quale riforma?

Una trasposizione dell'impostazione teorica dell'agente intenzionale al problema specifico dei comportamenti scolastici successivi al conseguimento dell'obbligo potrebbe avere conseguenze significative. Se gli abbandoni o le mancate prosecuzioni dopo l'obbligo non fossero soltanto fatti indotti o subiti, ma il prodotto di scelte tendenzialmente razionali dal punto di vista di coloro che le effettuano, allora queste scelte andrebbero analizzate e comprese accuratamente, prima di mettere in atto modifiche istituzionali rivolte a mutarne la direzione.

Si è già detto che il solo allungamento dell'obbligo a sedici anni servirebbe a poco, per alterare davvero la propensione a proseguire gli studi fino al diploma. Ancor meno promettente sembrerebbe un'operazione di drastica alterazione della struttura esistente dell'offerta formativa in una direzione rivolta a ridurre la gamma delle opzioni, tendendo ad omologare maggiormente tutta l'istruzione medio-superiore al modello "liceale".

Se non sappiamo chi, come e perché sceglie di proseguire o non proseguire dopo l'obbligo; e chi, come e perché sceglie di proseguire in ciascuno dei diversi canali formativi oggi disponibili dopo l'obbligo, come si può sostenere che il cambiamento più opportuno sia quello rivolto a:

- a) ridurre la gamma delle opportunità di scelta offerte (o, che è lo stesso, le differenze di sostanza tra le varie opportunità presenti)?
- b) omologare tendenzialmente l'intero sistema dell'istruzione media superiore al modello caratteristico di un suo specifico ramo: quello più rigidamente orientato agli studi di tipo accademico, scelto da una quota nettamente minoritaria di coloro che proseguono dopo la scuola dell'obbligo?

Anche se le scelte attuali fossero giudicate sbagliate; oppure risultassero incoerenti con un qualsiasi obiettivo meritorio di politica sociale o

Tabella 1. Distribuzione degli studenti delle scuole medie superiori per tipo di corso. Italia: 1948-1988

	1948-49	1958-59	1968-69	1978-79	1988-89
Scient. profess.	5,9	12,1	14,6	17,9	18,8
Istituti tecnici	47,0	58,0	59,2	56,9	52,9
Liceo	47,1	29,9	26,2	25,2	28,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonti: fino al 1968-69 Istat; fino a 1978-79 Censis (dati riportati in Gambetta 1990, pag. 74); 1988-89 aggiornamento Ires su dati Istat-Censis

economica; neanche in quel caso sarebbe ragionevole pensare di cambiarle d'imperio, riducendo le alternative disponibili e omologandone i contenuti. Non si deve dimenticare, infatti, che almeno una delle alternative disponibili è ineliminabile; ed è quella meno desiderabile di tutte: abbandonare precocemente ogni corso di studi. Chi può garantire che, non occupandosi di conoscere bene tra quali alternative coloro che scelgono ritengano di scegliere, e come e perché oggi scelgano A piuttosto che B, non si rischi di produrre rimedi peggiori del male? Mossi dall'intento di innalzare e migliorare il livello della qualificazione dei giovani (di tutti i giovani, non solo di quelli che già arrivano al diploma), si potrebbe persino produrre l'effetto indesiderato di far crescere i tassi di mancata prosecuzione o abbandono degli studi, come si cercherà di mostrare più avanti (par. 4.3.).

Non sarebbe la prima volta, d'altro canto, che importanti trasformazioni istituzionali del sistema d'istruzione hanno luogo prescindendo del tutto da una valutazione delle scelte reali operate dai soggetti e delle loro "ragioni". E' stato il caso, ricordato anche da Gambetta (1990), della riforma della scuola media inferiore del 1962, con la riconduzione, per così dire "forzosa", di tutti gli allievi della scuola media e della scuola di avviamento professionale nell'ambito del primo canale. Questo è diventato la "scuola media unica" e obbligatoria per tutti, benché nel corso degli anni precedenti la crescita della scolarizzazione fosse stata trainata proprio dall'altro canale. La domanda espressa attraverso le scelte effettuate dalle famiglie, infatti, aveva reso gli iscritti all'avviamento più numerosi di quelli della scuola media (fig. 3).

A distanza di anni e a dispetto delle migliori intenzioni — che sotto-stavano sicuramente alla riforma del 1962 — non sembra che gli esiti abbiano consentito di soddisfare appieno gli intenti sostanziali dei legislatori (garantire a tutti gli adolescenti una base culturale superiore ed aperta a

Figura 3. Iscritti alla scuola media "unica" e all'avviamento in Italia dal 1945 al 1960

Fonte: Barbagli 1974, pag. 415

tutte le possibili opzioni successive). Essi hanno invece certamente prodotto un impoverimento di fatto — almeno in termini relativi e a parità di investimento di tempo — della dotazione di qualificazione spendibile ai fini occupazionali da parte dei soggetti che dai canali soppressi sono stati condotti a quello imposto.

Ci sarà modo di ritornarvi in dettaglio, ma fin da ora è difficile sottrarsi all'impressione di qualche potenziale analogia con le vicende attuali riguardanti la riforma della scuola media superiore. Mentre la crescita considerevole del tasso di proseguimento dopo l'obbligo verificatasi nel corso dell'ultimo quindicennio è stata dovuta all'aumento delle iscrizioni agli istituti tecnici e professionali, le proposte di riforma avanzate dalla Commissione presieduta dall'on. Brocca prospettano una tendenziale omologazione dell'istruzione media superiore intorno al modello liceale, rinviando a corsi successivi al diploma l'acquisizione di competenze professionalizzanti. Se per chi oggi sceglie l'uno piuttosto che gli altri canali formativi le differenze di contenuto fossero reali ed importanti; se la diversa durata dei percorsi avesse un peso sulle decisioni, sarebbe saggio che i legislatori non ne tenessero conto?

4.2. L'obiettivo della "piena scolarità" e il problema del "pregiudizio accademico"

Un limite serio nel formulare una rappresentazione realistica delle scelte scolastiche individuali sembra derivare dalla forza di un pregiudizio, in base al quale esisterebbe uno ed uno solo canale "nobile" di formazione: quello a contenuto prettamente accademico, orientato a studi lunghi e tendenzialmente "disinteressati" sul piano delle specifiche competenze professionali, rivolti programmaticamente al conseguimento di un titolo d'istruzione universitario. Tutti gli altri canali sarebbero gerarchicamente inferiori al primo e di minor valore culturale. Si assume, d'altra parte, che esista un'aspirazione universale verso la formazione accademica lunga. Da essa si verrebbe esclusi per l'effetto di un'ingiusta discriminazione sociale, per quanto celata da meccanismi di razionalizzazione o mediata da preferenze condizionate che indurrebbero un iper-adattamento realistico alle possibilità.

Ora, tali assunzioni — così diffuse da apparire persino ovvie, in certi ambienti — potrebbero essere in realtà un pregiudizio teorico indimostrato sul piano empirico, come ha ripetutamente argomentato J. Murphy in Gran Bretagna (1981, 1990). Egli rileva come, alla progressiva rimozione di ostacoli materiali ed istituzionali che si riteneva si frapponessero ad una effettiva libertà di scelta, non abbia corrisposto un puntuale aumento della propensione agli studi di tipo "academic" nella fascia di popolazione che corrisponde alla "working class". Anche in Italia la cosiddetta "scolarizzazione di massa" a livello universitario è stata alimentata soprattutto dai ceti medi: ancora nel 1986 solo il 13% dei laureati italiani risultava figlio di un operaio.

La definizione di Murphy, in termini di pura differenza nelle preferenze, può suonare a sua volta riduttiva sul piano interpretativo. Essa sottovaluta, infatti, il fenomeno, perlomeno curioso, per cui la distribuzione differenziale delle preferenze segue molto da vicino la distribuzione dei vincoli (Gambetta 1990, pagg. 124-125). E' tuttavia possibile che, dai soggetti protagonisti delle scelte, le cose possano essere viste proprio in quei termini: essi possono non scegliere un percorso di formazione accademica lunga perché lo giudicano non corrispondente alle loro preferenze; ad esempio, perché non pare loro un percorso utile ai fini della acquisizione delle risorse necessarie al perseguimento dei loro

obiettivi professionali. Non ammettere questo punto di vista come rilevante per la spiegazione dei comportamenti conduce ad una tipica situazione descritta da Boudon: quella in cui si verifica una proiezione su tutti i soggetti osservati delle "disposizioni" riguardo al problema tipiche degli osservatori. Queste ultime vengono assunte come "naturali", benché siano soltanto "familiari" al mondo sociale e culturale da cui gli osservatori provengono. Così facendo si rende "irrazionale" il comportamento dei soggetti osservati, oppure lo si attribuisce a cause estranee alla loro volontà, mentre sarebbe del tutto comprensibile se solo si riconoscessero le disposizioni proprie degli osservati.

In pratica, per la parte in cui non riesce a cogliere le motivazioni positive che possono sostenere una scelta diversa dal canale definito "nobile", il "pregiudizio accademico" mostra di non tener conto di valutazioni che erano già ben presenti oltre un secolo fa a chi si occupava delle differenze tra scuola classica e scuola tecnica *dal punto di vista degli utenti*. Trattando allora delle scelte scolastiche dei ceti medi, rispetto a quelle delle categorie superiori, si notava come l'istruzione tecnica potesse presentare ai loro occhi un grande vantaggio su quella classica. Gli studi classici — si diceva — "mancano di un'applicabilità diretta e immediata, in un tempo in cui la maggior parte della gente cerca l'utile, è per necessità intenta ai guadagni, mira ad acquistare certe attitudini e certe abilità per adoperarle e trarne frutto. La gente va alle scuole ogni dì di più; ma a quale condizione? Di trovarvi quello che le abbisogna. Di qui non solamente scuole che conducano alle piccole professioni senza passare per il tirocinio lungo e costoso della cultura classica, ma scuole di tutte le forme, varie, molteplici, sempre più appropriate alla varietà e molteplicità degli intenti pratici, più applicative, più direttamente proficue. E non solamente questo; ma scuole dalle quali si possa uscire a brevi intervalli con qualche cosa di relativamente completo e finito, che basti ad aprire l'accesso a qualche occupazione e a qualche ufficio, sia pur umile, ed abbia un valore, per così dire, commerciabile" (A.Gabelli, "Le riforme urgenti dell'istruzione", Nuova Antologia, febbraio 1883, riportato in Barbagli 1974, pag. 110-111).

Le assunzioni che compongono il "pregiudizio accademico", deboli sul piano analitico, possono risultare fuorvianti se trasferite sul piano delle prescrizioni per le politiche dell'istruzione. Potrebbero infatti portare a soluzioni non solo incapaci di risolvere i problemi, ma addirittura suscettibili di peggiorare la situazione: pensiamo ancora, come si argo-

menterà meglio in seguito (par. 4.3.), ai rischi di aumento degli abbandoni precoci che potrebbero essere associati alla proposta di un generalizzato "liceone" come strumento per la realizzazione di una "piena scolarità" medio-superiore.

Più in generale, a noi pare occorra cogliere fino in fondo la novità di quest'ultimo obiettivo: la "piena scolarità". Esso segna la fine dell'epoca in cui si assumeva che l'istruzione post-obbligatoria, in quanto diversa dal mero addestramento professionale, fosse un problema di *alta* formazione. Ossia, fosse un'attività a cui comunque poteva essere destinata solo una minoranza della popolazione di ogni classe d'età, benché molto si discutesse su come rendere equa la rappresentazione delle diverse componenti sociali all'interno di tale minoranza.

Quando il problema viene posto invece in termini di elevamento generalizzato della partecipazione ad attività di istruzione, fino al punto di determinare davvero una situazione di "piena scolarizzazione" della fascia d'età 14-18 anni, allora occorre chiedersi se abbia senso continuare a considerare la domanda privata di formazione come domanda di un unico bene, corrispondente a quello perseguito nella fase della scolarizzazione d'élite dai gruppi sociali che ne erano i principali protagonisti. Parrebbe più opportuno ritenere che se "tutti" (che significa non solo anche i poveri, ma anche i meno dotati ed i diversamente inclini) devono formarsi più a lungo, sia necessario offrire opportunità diverse, corrispondenti a domande di contenuto sostanzialmente differente, non ordinate tra di loro gerarchicamente secondo una scala di tipo ordinale (di più o di meno della stessa cosa).

Anche Boudon, d'altra parte, invitava a guardare con attenzione ai mutamenti nella composizione sociale della popolazione scolastica, soprattutto ai livelli superiori, ed alle importanti conseguenze che ne potevano derivare sulla domanda reale posta alle istituzioni formative: "mentre l'adolescente di classe superiore aspetta dalla scuola una conferma del suo status, l'adolescente di classe inferiore cerca, attraverso la scuola, di acquisire uno status. Mano a mano che i primi diventano meno numerosi e i secondi più numerosi, la scuola tradizionale appare dunque sempre meno adatta alle aspettative del suo pubblico" (Boudon 1979, pag. 132).

Una ricerca sulle scelte individuali potrebbe consentire una verifica diretta di questa ipotesi.

4.3. *Il problema del "condizionamento istituzionale"* *delle scelte scolastiche: un limite del modello di Boudon*

In questo paragrafo si vuole porre attenzione a quello che ci sembra un limite del modello delle scelte scolastiche proposto da R. Boudon ne "L'inégalité des chances" (1973), del quale deve tenere conto la ricerca su questo tema.

Al di là della sua indiscutibile rilevanza per lo sviluppo della sociologia dell'educazione, e della sociologia tout court, il modello delle scelte preso in conto in quel caso sottovaluta un aspetto che a noi pare particolarmente importante sul piano prescrittivo, poiché la sua considerazione potrebbe portare a conclusioni propositive opposte rispetto a quella — sostenuta da Boudon e raccolta da molti riformatori negli ultimi 20 anni — di posticipare al massimo grado possibile la differenziazione dei percorsi scolastici individuali.

Procediamo con ordine. Quando si parla dei condizionamenti strutturali che influenzano le scelte scolastiche, si pensa quasi sempre, come abbiamo visto, alle condizioni socioeconomiche e culturali di partenza degli studenti, nella loro interrelazione con i risultati di profitto da essi conseguiti a scuola. Almeno altrettanto importante, però, dovrebbe essere considerato il condizionamento strutturale che deriva dalla conformazione reale dell'offerta formativa verso cui si possono esercitare le scelte: quel "condizionamento istituzionale" di cui Boudon avverte l'importanza, ma di cui non tiene conto nel costruire il suo modello rigidamente ad albero delle scelte scolastiche.

Come è noto, i concetti fondamentali dello schema teorico con cui Boudon spiega il processo di decisione scolastica possono essere ricondotti a quelli di *posizione sociale*, *costo*, *beneficio* e *rischio*, legati alle diverse probabilità di riuscita scolastica. La loro relazione si può sintetizzare così: "La posizione sociale dà un diverso significato al beneficio, al rischio e al costo corrispondenti all'acquisizione di un dato livello d'istruzione" (Boudon 1979, pag. 66). Per cui, anziché ricorrere ad assunzioni indimostrabili come quelle sui "valori" di classe o su meccanismi finalistici di riproduzione sociale cui gli individui obbedirebbero inconsapevolmente, si sostiene che "la sopravvivenza di un individuo nel sistema scolastico dipende da un processo decisionale i cui parametri sono funzioni della posizione sociale o posizione di classe." (ivi, pag. 70).

Figura 4. Albero corrispondente al modello delle scelte scolastiche adottato da Boudon

Fonte: Boudon 1979, pag. 109

Il punto su cui vorremmo discutere brevemente qui è però relativo alla struttura attribuita alle scelte rilevanti. Per Boudon, ogni sistema scolastico può essere assimilato ad una serie di punti di biforcazione successivi, ognuno dei quali è sempre definito dalla alternativa tra proseguire a livello superiore oppure uscire dal sistema.

Boudon ammette *en passant* che "la struttura dei campi di decisione può variare in funzioni di variabili istituzionali" (ivi, pag. 103). Così come riconosce che "assimilare un sistema scolastico ad una serie di punti di biforcazione rappresenta un'innegabile semplificazione". In effetti, "il modello si interessa essenzialmente del fenomeno della sopravvivenza nella via che porta all'istruzione superiore (nel senso di "universitaria": n.d.r.). Ad ogni punto l'altra strada corrisponde nella realtà a parecchie eventualità (altro tipo di istruzione, ingresso nella vita attiva, ecc.) che non sono distinte" (ivi, pag. 109). Per Boudon, in altri termini, le scelte considerate sono sempre definite come "continuare nel percorso lungo" (che corrisponde al percorso accademico o canale "nobile" di formazione) oppure "uscire" da tale percorso (senza badare a che ciò coincida o meno con l'uscita dal sistema scolastico).

Quest'ultimo sembra però un punto di debolezza sostanziale ai fini del nostro specifico interesse. Considerare il canale liceale-accademico come "la" via all'istruzione, assimilando tutte le altre possibili scelte formative all'abbandono o alla rinuncia al canale "nobile", riflette un punto di vista che difficilmente può corrispondere a quello dei nuovi venuti all'istruzione della "piena scolarità". Un'ipotesi che la ricerca dovrebbe sottoporre a verifica è se per questi ultimi l'obiettivo accademico si ponga assai più raramente, mentre le scelte scolastiche si formino e si modifichino

soprattutto in relazione alla varietà delle opzioni "non accademiche" che il sistema formativo offre.

In realtà, alla luce dei suoi stessi argomenti, convince poco l'ipotesi di politica istituzionale dello stesso Boudon; quella secondo cui un sistema scolastico poco differenziato favorirebbe la riduzione dell'"*inégalité*", poiché posticiperebbe il momento di scelte differenziali, le quali non potrebbero che essere socialmente inegualitarie. Se le differenze di comportamento verso l'istruzione dipendono da diverse funzioni di decisione, con parametri che variano a seconda della posizione sociale dei soggetti, allora, prima di definire modifiche istituzionali, occorrerebbe domandarsi chiaramente:

- a) quali sono esattamente le funzioni di decisione caratteristiche dei gruppi sociali dei quali, in particolare, si desidera alterare la propensione al proseguimento degli studi?
- b) quali effetti specifici le modifiche istituzionali perseguite sono destinate a produrre sui parametri delle funzioni di decisione delle specifiche categorie sociali assunte ad obiettivo?

Così facendo — ossia, assumendo come riferimento delle decisioni pubbliche il punto di vista dei decisori privati effettivi, anziché i modelli di valore o di scelta dei policy makers e degli studiosi — si potrebbe verificare che una modifica istituzionale apparentemente egualitaria potrebbe favorire un abbassamento della propensione al proseguimento degli studi da parte dei gruppi sociali meno motivati. Un sistema poco differenziato, infatti, tende ad indurre a scelte più drastiche del tipo "tutto o niente". Chi desideri andare avanti fino alla laurea imboccherà tranquillamente un "liceo" dopo l'obbligo. Chi fosse invece interessato ad una qualificazione utile per entrare nel mercato del lavoro, se trovasse aperta solo la via liceale, potrebbe anticipare l'ingresso nell'occupazione, cercando attraverso forma di training on the job ciò che un percorso "accademico" incompleto non potrebbe dare. Così, paradossalmente, l'uguaglianza dell'offerta formativa, intesa come omogeneità, potrebbe risultare un fattore strutturale che accresce, anziché ridurre, la selezione sociale dell'istruzione.

Secondo lo stesso modello di Boudon, se per andare al di là di una certa biforcazione si impongono aspettative maggiori di prima, si può accrescere il tasso di abbandono; specie se si sono innalzati i tassi di scolarità fino a quel punto, portando a quel livello di decisione più soggetti provenienti dai gruppi sociali inferiori.

Proviamo a ragionare su questa base pensando ad esempio al caso della scuola media superiore in Italia. Se dalla attuale gamma delle alternative disponibili si procedesse ad una riduzione delle scelte possibili ad una sequenza di decisioni, dipendenti in ordine temporale l'una dall'altra ed irreversibili, del tipo "staying on or leaving", sembra plausibile che più si sale nel sistema formativo più possa aumentare, rispetto alla situazione di partenza, la probabilità della seconda scelta. Aumentano infatti i costi (o costi opportunità) della formazione minima utile, mentre si allontanano nel tempo i possibili rendimenti differenziali.

Detto più in chiaro, se si togliesse valore "professionale" ai titoli intermedi ad indirizzo tecnico — per renderli più vicini alla formazione "culturale" dei licei, presupponendo che ne segua o una generalizzata prosecuzione all'università, oppure una professionalizzazione post-diploma — non si rischierebbe di ridurre la propensione a proseguire dopo l'obbligo proprio da parte di coloro che vogliono precisamente un titolo di studio a valenza professionale (tra i quali sono ragionevolmente più rappresentati i figli dei gruppi sociali inferiori)? Se si innalza l'età dell'obbligo, infatti, si porta un maggior numero di ragazzi al nuovo punto di biforcazione corrispondente al post-obbligo. Ma, oltre che il loro numero, cambierà anche la loro composizione sociale, inglobando un maggior numero di soggetti provenienti dai ceti inferiori. Data la diversa funzione di decisione di questi gruppi, se si riducessero le alternative disponibili a quelle che richiedono aspirazioni più elevate o disponibilità ad investimenti più prolungati, il risultato più probabile sarebbe una riduzione dei tassi di sopravvivenza dopo la biforcazione.

Se le ipotesi di base fossero confermate, allora, per accrescere le probabilità di permanenza nel sistema formativo, sembrerebbe più saggio cercare di aumentare le opportunità di scelta, arricchendo il menu d'offerta soprattutto con proposte che possano risultare particolarmente allettanti proprio verso coloro che si suppone siano meno attratti dai percorsi lunghi, destinati a mete molto elevate. Ed insieme a diversificare i modi di "staying on", si dovrebbero rendere disponibili vie di fuga o di ritorno all'indietro con penalizzazioni tollerabili, rispetto a scelte precedenti che non si fossero rivelate particolarmente azzeccate.

In sostanza, quindi, l'ipotesi che ci sembra debba essere assunta è che le caratteristiche e la varietà delle alternative istituzionali disponibili influenzano in misura significativa le probabilità della scelta di continuare gli studi dopo l'obbligo, mentre il tipo di scelta effettuato può essere indi-

cativo di differenze già in atto al momento dell'avvio che hanno un peso sulla probabilità di abbandonare precocemente gli studi, a parità di altre condizioni.

Da questo punto di vista, ad esempio, la scelta di iscriversi ad un istituto professionale triennale, piuttosto che ad un istituto tecnico quinquennale, potrebbe essere il risultato — oltre che di una valutazione non molto elevata delle proprie abilità e potenzialità di successo scolastico — anche di un orientamento verso un investimento formativo a priori limitato. Ossia come espressione di una "volontà debole" di perseguire obiettivi scolastici elevati, accompagnata ad uno spiccato interesse ad entrare presto nel mercato del lavoro. Risulterebbe così assai poco sorprendente vedere tale volontà venire meno del tutto al sopraggiungere di sanzioni negative che allunghino il percorso (bocciatura), aumentandone i costi e riducendo ulteriormente le probabilità di rendimento reale dell'investimento.

5. NODI TEORICI E PROBLEMI METODOLOGICI: ALCUNE ASSUNZIONI IN FORMA DI IPOTESI

5.1. *Precedenti e premesse teoriche della ricerca*

Un precedente del lavoro che ci proponiamo è rinvenibile nello studio sulle decisioni scolastiche individuali condotto da Diego Gambetta negli anni '80 (Gambetta 1990). Un obiettivo di ricerca potrebbe essere — esplicitamente — di proseguire, approfondire e sottoporre ad una verifica empirica diretta i risultati ottenuti in quel caso.

Lo studio in questione è consistito, in primo luogo, in un'attenta esplorazione e in una intensa discussione della vasta letteratura sulla interpretazione dei comportamenti delle persone in campo sociale, con l'enucleazione delle ipotesi teoriche più significative nel campo dell'istruzione. Di queste ipotesi (riconducibili allusivamente ai concetti di "condizionamenti strutturali", "condizionamenti culturali", "razionalità adattiva" e "comportamento intenzionale") si sono evidenziate le peculiari conseguenze in termini di previsioni teoriche dei comportamenti, mentre si è impostata una loro traduzione operativa in funzione della verifica empirica. Quest'ultimo passaggio, pur con risultati forzatamente disomogenei nei diversi casi, ha permesso la sottomissione delle ipotesi ad una serie di test rivolti a misurarne la corrispondenza coi fatti. Il lavoro di verifica empirica è stato condotto attraverso la elaborazione secondaria dei dati di due survey realizzate in Piemonte, con finalità differenti, su ampi campioni di giovani, fra il 1977 e il 1978.

Di questo studio pare convincente l'impostazione teorica di fondo; ossia l'assunzione per cui il comportamento delle persone, in questo caso in campo formativo, non può essere attribuito, né esclusivamente né prevalentemente, all'agire di condizionamenti ad esse esterni (vincoli economici, eredità culturale, costrizioni istituzionali); condizionamenti che i soggetti subirebbero, passivamente se non addirittura inconsapevolmente, come "spinte da dietro la schiena" che li conducono in certe direzioni piuttosto che in altre. Gli individui, invece, vengono ritenuti agenti

capaci di sapere qualcosa di ciò che vogliono, di come fare per raggiungerlo, di quali ostacoli e risorse possono interferire positivamente o negativamente con tali obiettivi. I soggetti, quindi, sono assunti come operatori intenzionali, portatori di preferenze non esogene né omogenee, che agiscono in modo tendenzialmente razionale (o almeno ragionevole) nel rapporto fra intenzioni, vincoli, risorse.

Assumere un tale punto di vista non significa affermare che l'agire umano possa essere esaustivamente ricondotto al modello ideale dell'agente razionale mosso da obiettivi massimizzanti in senso strettamente economico. Valutazioni critiche nei confronti di una adesione rigida ad un tale modello sono avanzate chiaramente nel lavoro di Gambetta. Così come sono tenute in conto le numerose critiche e arricchimenti che all'ipotesi base della *rational choice* sono stati apportati da vari autori. Qui basti richiamare l'essenziale: e cioè, in primo luogo, la lezione di H. Simon, dopo la quale la razionalità di cui si tratta non è più quella "olimpica" o assoluta, ma quella "limitata" o soggettiva entro cui opera lo specifico attore sociale considerato. Poi, più in particolare, va ricordato che, mentre il modello strettamente economico assume vincoli e preferenze come esogeni, occupandosi solo del meccanismo decisionale tendente alla massimizzazione dell'utilità, le sue più importanti specificazioni hanno condotto a ritenere che il soggetto possa anche decidere di agire sui vincoli, per modificarli, mentre le preferenze possono formarsi o modificarsi anche nel corso o a seguito del processo decisionale; ad esempio, dopo un "assaggio" della scelta effettuata per prima.

Tutte queste osservazioni critiche, tuttavia, non conducono a falsificare ed a respingere, ma solo ad arricchire e complicare il modello dell'attore intenzionale tendenzialmente razionale. Non portano, cioè, a ricadere in modelli analitici secondo cui le persone agirebbero all'insaputa dei propri moventi, asservite a meccanismi sociali teleologicamente capaci di imporre i comportamenti individuali. Anche perché un tale approdo imporrebbe un'imbarazzante eccezione per gli analisti sociali, i quali, godendo di un superiore punto di vista, sarebbero i soli a comprendere, non condizionati, l'agire condizionato di tutti gli altri esseri umani.

5.2. Nodi problematici alla base delle ipotesi

Dato il riferimento che si è voluto indicare nel lavoro sulle decisioni scolastiche individuali realizzato da Diego Gambetta, può essere opportuno evidenziare fin da ora i principali punti teorico-metodologici sui quali la nostra impostazione sembra distanziarsi da quella assunta in quel caso. Va detto, peraltro, che la stesura di questo capitolo ha potuto giovare di un breve ma denso colloquio precedente con lo stesso Gambetta.

Anziché di autentiche discordanze teoriche, come si vedrà, si tratta probabilmente di differenze che hanno origine dai diversi contesti in cui i lavori hanno preso forma; soprattutto dalle diverse possibilità consentite sul piano empirico dall'uso obbligato di dati già prodotti per altri fini, nel caso di Gambetta, rispetto all'impostazione ex-novo di una apposita rilevazione, nel nostro caso. Anzi, le assunzioni teorico-metodologiche che proponiamo di seguito ci sembrano persino più coerenti con l'impostazione di partenza di quelle poi adottate, di fatto, nel caso dello studio precedente. Ciò che può trovare sostegno anche in affermazioni poste in premessa da Gambetta a giustificazione delle proprie scelte, come cercheremo di mostrare in seguito.

Suddividiamo l'esposizione in sei punti principali, corrispondenti ad altrettanti problemi di ricerca, seppure connessi tra di loro.

L'unità di decisione rilevante

Un primo problema riguarda la definizione della unità di decisione rilevante ai fini dell'analisi delle scelte scolastiche.

Chi è che decide, e perciò — concretamente — chi è che va intervistato per studiare le scelte? Può essere considerato "decisore" direttamente l'individuo protagonista, anche se si tratta di scelte che si compiono a 14 o 16 anni? Sono i genitori, anche in un'epoca in cui la riproduzione familiare dei ruoli sociali si è fatta meno evidente, mentre la gestione autoritaria dei rapporti familiari si mostra generalmente inefficace, prima ancora che inconsueta?

Al riguardo, Gambetta partiva con un'affermazione molto sicura: "abbiamo assunto come soggetto della decisione la famiglia anziché l'individuo. Tale assunzione si fonda sul fatto che la famiglia, che costituisce l'unità socioeconomica primaria, è il soggetto che trasmette ai bambini

gran parte delle risorse tanto culturali quanto economiche e che decide la loro destinazione tra le varie alternative, tra cui l'istruzione." (Gambetta 1990, pag. 88). In realtà, però, tutto il materiale empirico relativo ai fattori di attrazione e di intenzionalità che intervengono nelle scelte è tratto da dichiarazioni che riguardano i soli individui intervistati (giovani studenti o disoccupati). La famiglia e le sue condizioni entrano essenzialmente nella definizione dei fattori "di spinta", che rappresentano solo una parte di quelli rilevanti. Inoltre, in una nota riportata nella medesima pagina si richiamano i risultati di una indagine che, per quanto riferita ad un periodo piuttosto lontano dall'attuale, già parrebbe dover indurre qualche cautela sull'affermazione principale. Dai dati di una vecchia indagine Istat (del 1959) risultava infatti che "il 45,6% di coloro che lasciarono la scuola media decisero da soli se continuare a studiare, laddove gli altri decisero insieme con la famiglia (41,8%)". Ben pochi, quindi, "subirono la decisione dei genitori". Non vi è ragione alcuna per credere che nei successivi trent'anni quest'ultima componente si sia ampliata, mentre la prima si sia ridotta. Parrebbe più plausibile il contrario.

Sembrano quindi opportuni un ripensamento ed una ridefinizione operativa dei problemi che include l'assunzione su "chi è che decide per davvero". In particolare, ci sembra corretto partire dalla considerazione della famiglia come "unità di decisione non unitaria", poiché articolata nei propri diversi componenti. A priori, non sembra utile prendere drasticamente posizione a favore della possibilità che decida l'individuo o decidano i genitori. Quello che pare ragionevole assumere è che, al livello scolastico corrispondente alle scelte dopo l'obbligo, possa essere ugualmente rilevante il peso di entrambi, sui quali peraltro agiscono influenze mai trascurabili provenienti da gruppi e figure di riferimento esterne alla famiglia (il gruppo dei pari, in particolare, o gli insegnanti di scuola media inferiore).

Le decisioni concrete dovrebbero prendere forma, almeno in teoria, attraverso un *processo di negoziazione intrafamiliare*, del quale l'indagine dovrebbe riuscire a portare in luce le istanze specifiche di ciascuna parte, le caratteristiche della trattativa (es. facile-difficile, equilibrata-squilibrata; consensuale-conflittuale); le condizioni a cui si sono raggiunte le intese finali o si sono comunque assunte le decisioni. Tutto ciò nella convinzione che nella natura, modalità ed esiti di tali negoziazioni possano essere rinvenute spiegazioni importanti anche degli esiti successivi dei corsi d'azione intrapresi.

Va da sé che una tale impostazione teorica induce notevoli problemi metodologici e tecnici di rilevazione: un'unità di analisi definita nei modi precedenti richiederebbe modalità d'approccio non esauribili con la sola intervista ad uno o all'altro dei membri delle famiglie. Una scelta operativa che passi comunque per lo strumento del questionario individuale dovrebbe pertanto riconoscere i propri limiti e tentare di non rimanerne sopraffatta. Assumere il ragazzo o la ragazza che "agiscono" personalmente la scelta scolastica come il soggetto decisionale più significativo dovrebbe significare sostanzialmente assumerli come punto di osservazione privilegiato. Si dovrebbe però anche cercare di utilizzarli come veicoli di informazione sugli orientamenti degli altri soggetti che intervengono nella decisione, nonché sui modi e sui termini delle "intese negoziali" che hanno condotto ai comportamenti effettivi. Almeno in un certo numero di casi non dovrebbe essere esclusa la possibilità di confronti e verifiche tramite un'intervista diretta ai genitori.

Il modello delle scelte: quale gerarchia fra le alternative?

Vi è poi il problema del rapporto logico-temporale che si assume operi tra la scelta di proseguire o meno gli studi e quella di quale ramo scegliere.

Il modello adottato da Gambetta assume una stratificazione gerarchica delle scelte in due ordini: prima si decide se proseguire, poi in quale ramo. Noi siamo propensi a ritenere che le modalità dell'offerta di formazione disponibile (qualità e quantità) influenzino direttamente la domanda. Pertanto, la scelta tra fermarsi e proseguire può essere dipendente dalla varietà delle alternative tra cui può essere declinata la scelta di proseguire. In particolare, dalla presenza di un'opzione che minimizzi i rischi e massimizzi i potenziali risultati per ciascuno dei diversi soggetti interessati: alla luce tanto dei loro vincoli-condizionamenti obiettivi quanto delle loro preferenze-aspirazioni soggettive, così come percepite al momento della scelta ed al di là di ciò che davvero succederà dopo.

Perciò, più che di "decisioni" scolastiche, ci sembra opportuno parlare di "scelte" scolastiche individuali: perché assumiamo che la scelta non venga "dopo" la decisione di proseguire, ma sia in buona misura con essa coincidente.

In realtà, anche Gambetta di fatto ammetteva che la sua assunzione potrebbe non essere la più realistica. Vediamo come, richiamando alla memoria i tratti essenziali del modello di scelte scolastiche su cui è stato organizzato il suo studio.

Per Gambetta, il processo decisionale che ha luogo dopo il compimento della scuola dell'obbligo "può essere rappresentato in generale come una serie di decisioni binarie in cui le opzioni sono 'continuare la scuola' e 'smettere'. In particolare, la sequenza basilare di decisioni che bisogna prendere in considerazione fino all'iscrizione all'università è formata da *tre nodi decisionali binari basilari*, ciascuno dei quali pone il problema di smettere oppure di proseguire il corso di studi (...). Ovviamente (...) la sequenza delle tre decisioni è ordinata gerarchicamente" (Gambetta 1990, pagg. 70-71).

I tre nodi decisionali binari (smettere o proseguire) sarebbero collocati alla fine della scuola media inferiore, intorno al secondo anno della scuola media superiore e dopo il diploma.

Però, "dal punto di vista di coloro che proseguono gli studi, la prima e la terza scelta sono in realtà più articolate di una decisione binaria, in quanto comportano rispettivamente una scelta tra diversi ordini di scuola superiore e tra diverse facoltà universitarie. In questo volume, oltre a prendere in esame i tre nodi decisionali binari di cui si è detto, analizzerò solamente la scelta del tipo di scuola media superiore, tralasciando le opzioni specifiche offerte dall'università. Nell'analisi la scelta del *tipo* di scuola superiore sarà considerata *gerarchicamente successiva* alla prima decisione binaria, 'continuare o smettere'" (ivi, pag. 71, corsivi dell'autore).

E' questo un punto cruciale: perché "gerarchicamente successiva"? Solo per comodità (o necessità) di modello analitico e di elaborazione statistica, oppure per convinzione teorica?

Nel testo non è spiegato esplicitamente, benché successivamente si dica: "tale scelta offre tre alternative principali: le scuole professionali, i licei e gli istituti tecnici. E' importante analizzarle più dettagliatamente, dal momento che *le tre alternative sono sostanzialmente diverse* tra loro per ciò che attiene ai vari *attributi che rendono la scelta tutt'altro che irrilevante sia per la prosecuzione degli studi sia per le prospettive di lavoro*" (ivi, pag. 71-72, corsivo nostro).

Se è così, allora, la loro considerazione specifica non dovrebbe venire "dopo", ma "insieme" a quella dell'alternativa "proseguire o smette-

re"; ed i fattori specifici che conducono a scegliere tra le diverse alternative potrebbero avere un ruolo rilevante anche nello spiegare la diversa propensione nei confronti della seconda scelta (abbandonare la scuola media superiore prima del termine). Non può essere un caso che l'abbandono sia distribuito in misura molto squilibrata, ma altrettanto sistematica, tra i diversi percorsi di formazione post-obbligatoria: le statistiche ci dicono che esso è molto più frequente negli istituti professionali che nei tecnici, ed in questi ultimi si verifica con frequenza più che doppia rispetto ai licei. Se scelte diverse fossero in qualche modo espressione di "domande" diverse all'istruzione (si veda oltre), allora il loro rapporto con l'alternativa "andare a lavorare" — che resta un termine di confronto permanente — rimarrebbe sostanzialmente diverso. Perciò, stessi eventi od opportunità potrebbero indurre comportamenti diversi proprio a seconda delle diverse aspirazioni od obiettivi di partenza, inglobati nella scelta del tipo di studi post-obbligatori.

In effetti, Gambetta richiama efficacemente questo genere di differenze tra i diversi corsi di studi. Ad esempio là dove ricorda che "gli istituti tecnici sono una sorta di scuola intermedia tra gli altri due tipi: hanno in comune con le scuole professionali l'attributo della preparazione professionale specifica e con i licei la possibilità di continuare gli studi. Possono pertanto essere considerati la scuola che minimizza i rischi nel caso in cui si cambiasse idea in seguito, nel senso che richiedono il livello minimo di impegno preventivo a frequentare l'università, come esige il liceo, o a entrare nel mercato del lavoro, come esigono le scuole professionali" (ivi, pag. 73). E' difficile perciò che la scelta tra questi tre filoni sia indipendente e successiva — perciò non influente — rispetto a quella di continuare.

Ma, a ben vedere, Gambetta stesso appare consapevole dei limiti nel grado di realismo della rappresentazione delle scelte scolastiche che egli pure ha adottato nel suo studio. Dice infatti che, rispetto a quella più usuale in termini di scelte continue — espresse in numero di anni di istruzione — "l'analisi in termini di scelte discrete rappresenta un progresso notevole, tuttavia la struttura data alle scelte scolastiche in questo saggio è ancora rudimentale. (...) La variabile dipendente discreta non è una rappresentazione necessariamente fedele del processo di scelta così come si svolge nella mente dei soggetti (...) (ivi, pag. 78). E poi rimangono, aggiunge, "alcuni problemi insoluti". Egli si limita a richiamarli, mentre uno studio diretto potrebbe far assumere loro una posizione di primo piano.

La definizione delle alternative rilevanti

Tali problemi riguardano, in primo luogo, quali sono le alternative reali rilevanti che dovrebbero essere prese in considerazione: ad esempio, "trattando l'opzione 'lasciare' come una sola alternativa, residuale rispetto a 'proseguire', si corre il rischio di raggruppare alternative significativamente diverse". Ma, mentre per Gambetta: "(...) in ogni caso l'informazione che utilizzo pone un vincolo alle alternative analizzabili" (ibid.), si potrebbe cercare di forzare questo vincolo, acquisendo informazioni ad hoc.

In effetti, anche la scelta "abbandonare la scuola media superiore prima del termine" non sembra correttamente rappresentata, se la si vede come una scelta semplice Si-No. Essa andrebbe probabilmente qualificata in relazione alle alternative concrete che i soggetti confrontano con l'opzione "proseguire", pesate con le diverse condizioni reali (bocciature o no; buoni risultati o no; condizioni economiche di bisogno maggiori o minori; rapporti familiari sereni o no; maggiore o minore "altruismo" da parte dei genitori; più o meno forte aspirazione all'indipendenza da parte dei figli; ecc.).

A titolo di esempio, si può abbandonare un corso di scuola media superiore almeno per i seguenti diversi obiettivi:

- per cambiare scuola all'interno dello stesso tra i tre filoni di studi prima ricordati;
- per cambiare filone di studi (ad es. da tecnico a professionale);
- per andare a lavorare avendo già trovato un lavoro;
- per andare a lavorare, ma senza aver già un'offerta concreta;
- senza altri obiettivi che sottrarsi ad una condizione scolastica di disagio;
- perché assorbiti da ruoli adulti ritenuti incompatibili con il permanere nella condizione di studente.

E se nessuna di queste alternative fosse presente o praticabile, si potrebbe "non abbandonare" anche solo per inerzia, senza che ciò si configuri davvero come una scelta razionalmente finalizzata a favore di "continuare".

Le scelte reali, insomma, dovrebbero essere rappresentate in modo un po' più complesso per essere anche realistiche. Occorre valutare fino

a che punto l'apparato concettuale e la strumentazione empirica possono tenere conto e rispecchiare un grado realistico di complessità.

Gli alberi delle decisioni

Strettamente connesso a quello trattato nel punto precedente è il problema della forma dell'albero delle decisioni assunto a riferimento da coloro che scelgono. Quando vi sono più di due alternative, per Gambetta esse "possono essere rappresentate con *alberi* che assumono svariate *strutture gerarchiche* a seconda di ciò che ipotizziamo (o che sappiamo) sul modo in cui la scelta si configura agli occhi del soggetto" (ibid.).

Rispetto alla scelta successiva alla scuola dell'obbligo "abbiamo quattro possibili opzioni finali, ovvero 'lasciare' più i tre tipi di scuola superiore; queste quattro opzioni sono rappresentabili con svariati alberi diversi, ciascuno dei quali si fonda su un'ipotesi circa il modo in cui la gente perviene ad una delle opzioni finali. (...). La struttura dell'albero che ho utilizzato (...) assume che la scelta tra lasciare la scuola o proseguire sia indipendente da e logicamente precedente alla scelta del tipo di scuola" (ivi, pag. 79). Non manca però qualche dubbio al riguardo. "Bisogna tuttavia precisare che anche l'assunzione che il 'mio' albero rappresenta potrebbe essere in alcuni casi impropria, giacché è ragionevole immaginare altre strutture gerarchiche, per esempio immaginare che *i soggetti non avrebbero proseguito gli studi se non avessero potuto seguire un corso triennale come quello offerto dalle scuole professionali*" (ibid., corsivo nostro).

E questo è precisamente il nostro argomento. In effetti, a seconda degli attributi che i soggetti tengono in maggiore considerazione nel prendere le loro decisioni — attributi che Gambetta non poteva né conoscere né direttamente indagare, avendo usato dati già prodotti per altri scopi — si possono disegnare diverse strutture dell'"albero delle decisioni" (fig.5).

Ad esempio, se si dà un'importanza rilevante alla "lunghezza" del periodo di studi che si è disposti a seguire, l'albero delle decisioni sarà corrispondente al modello A della figura. Le alternative gerarchicamente poste al primo livello saranno tre (abbandonare, scuola professionale, scuola media superiore quinquennale). Solo dopo la scelta a favore della

Figura 5. Alberi decisionali plausibili in tema di scelte scolastiche dopo l'obbligo

Fonte: Gambetta 1990, pag. 79

terza alternativa assumerà rilievo la considerazione della differenza tra istituto tecnico e liceo.

Ma è plausibile anche un'altra ipotesi. I soggetti possono assumere come attributo particolarmente rilevante in base al quale strutturare il proprio albero delle scelte la finalizzazione degli studi alla preparazione al lavoro o all'acquisizione di una qualifica professionale spendibile, piuttosto che ad obiettivi di crescita-arricchimento culturale. In questo caso l'albero sarà strutturato come nel modello D della figura. Si tratta di un caso molto importante, poiché indica come possa non esservi alcuna fungibilità (nel senso di diretta sostituibilità) tra istituto tecnico e liceo. Sarebbero infatti scelte di secondo rango, subordinate a quella di base tra due alternative più drastiche. La prima comprende la scelta di proseguire in direzione di studi finalizzati ad una qualificazione professionale (solo successivamente distinti in brevi e lunghi o in rapporto alle possibilità di prosecuzione ulteriore); la seconda è caratterizzata invece dalla indifferenza verso il ruolo professionalizzante della scuola, che — in un primo tempo logico — accomuna sia chi poi sceglierà il liceo sia chi abbandonerà ogni percorso formativo.

Si tratta di un'ipotesi particolarmente ricca di implicazioni anche sul piano prescrittivo: in un caso come questo, infatti, se per ipotesi si abolisse la possibilità di scelta rappresentata dal filone di studi variamente "professionalizzanti" (istituti tecnici e professionali), la più probabile conseguenza sarebbe un aumento degli abbandoni, anziché delle iscrizioni al liceo, data la struttura delle preferenze sottesa alle scelte precedenti.

Altri attributi o dimensioni capaci di strutturare alberi decisionali diversi possono essere, sempre seguendo Gambetta, "il prestigio" (in base al quale la scelta si pone tra il liceo e "tutto il resto": modello B della figura); oppure "la possibilità di accesso all'università" (per cui da un lato starebbero licei e istituti tecnici e dall'altro abbandoni e scuole professionali: modello C della figura).

In conclusione, Gambetta sembra giustificare la scelta da lui operata con argomenti tecnici "di necessità". Benché affermi che "è ragionevole pensare che un numero considerevole di individui decida se proseguire la scuola o fare l'università oppure se smettere prima di decidere a quale tipo di scuola o di facoltà iscriversi" (ivi, pag. 80), alla fine ammette che "non esiste un'evidenza specifica che nel caso delle scelte scolastiche possa contribuire a determinare quale struttura particolare sia da considerare universale e se esista una struttura siffatta." (ivi, pag. 81).

E' ben vero che "gli individui messi di fronte a numerose alternative (ad esempio offerte di lavoro, case, automobili), paiono eliminare successivamente diversi sotto-insiemi di alternative secondo una struttura gerarchica, anziché esaminare tutte le opzioni in modo esauriente" (Tversky e Sattah 1979, pagg. 542-3, cit. da Gambetta alla stessa pag. 81). Non vi è però alcuna ragione per cui la definizione dei sotto-insiemi significativi e la loro struttura gerarchica sia proprio quella scelta da Gambetta, anziché una delle altre, pure ipotizzate come plausibili.

Allora, date le circostanze molto diverse in cui una specifica ricerca al riguardo potrebbe prendere forma oggi, a noi sembra che non sia utile definire e scegliere a priori quale albero, tra quelli "plausibili", corrisponda al modello generale di valutazione-decisione dei soggetti che operano le scelte scolastiche. Anziché sceglierne uno, può diventare specifico obiettivo della ricerca proprio la verifica delle differenze riscontrabili al riguardo tra i soggetti: vedere cioè da chi e quando le scelte vengono effettuate avendo in mente ciascuno dei diversi alberi "plausibili". Ciò potrebbe portare ad acquisire un'idea più realistica della varietà dei modelli con cui le sequenze di scelte e le alternative tra di esse sono di

fatto percepite dai soggetti decisorii. Se gli "alberi" adottati risultassero effettivamente diversi, ciò tenderebbe a confermare l'ipotesi che anche l'oggetto delle decisioni dei soggetti delle scelte scolastiche sia spesso diverso. Di ciò si discute nel punto seguente.

La qualità del bene domandato come "istruzione"

Un altro dei problemi che l'approccio di Gambetta implicitamente induce a sollevare — pur senza che egli abbia avuto modo di affrontarlo direttamente — può essere individuato nella definizione della qualità del bene domandato e offerto nel campo dell'istruzione e della formazione.

Gli approcci più tradizionali alle scelte formative — soprattutto quelli d'impostazione disciplinare economica — misurano la domanda d'istruzione in termini esclusivamente quantitativi, ed assumono che si tratti di una grandezza continua: i soggetti si distinguerebbero per il fatto di domandare un numero diverso, maggiore o minore, di anni di istruzione. Gambetta, invece, come si è visto, assume che si tratti di "scelte discrete", cioè discontinue: in questo caso, si potrebbe dire che, del bene in questione, i soggetti domandano qualità diverse. Esemplificando un po' grossolanamente, nel primo caso è come se si assumesse che i soggetti domandino semplicemente più o meno frutta misurata a chili, mentre nel secondo si ammette che essi domandino in modo non indifferente mele piuttosto che pere piuttosto che banane. Ciò configura un notevole progresso nell'approssimare il modello alle rappresentazioni mentali effettive che orientano le decisioni dei soggetti. E' però forse il caso di proporsi la formalizzazione e la verifica di un passo ulteriore: supporre cioè che — se si vogliono analizzare le domande, attuali e potenziali, rivolte al mercato dell'istruzione dalla totalità dei soggetti in età di scolarizzazione medio-superiore — non basti neppure l'ipotesi che le differenze corrispondano a scelte fra qualità diverse dello stesso bene (la frutta, nell'esempio). Può risultare necessario assumere che la domanda si differenzi lungo linee che corrispondono a vere e proprie alternative tra beni percepiti come diversi per genere; ai quali, cioè, si attribuiscono caratteristiche costitutive diverse, capacità di soddisfare esigenze di natura diversa, effetti di soddisfazione valutabili in relazione ad obiettivi diversi.

La distinzione più immediata che viene in mente è quella tra il bene istruzione domandato sotto la specie di "consumo culturale" e l'istruzione

richiesta invece come "investimento formativo". Nel primo caso la domanda individuale si esprimerebbe come: "voglio studiare perché mi piace studiare, in sé e per sé; e comunque mi piace molto più che lavorare". Essa comprenderebbe alcune varianti, ma sostanzialmente minori: "mi piace studiare perché godo nell'apprendere cose nuove, perché la conoscenza che ne ricavo mi dà piacere o benessere"; oppure "perché aumenta il mio grado di consapevolezza e mi dà maggior sicurezza di fronte al corso degli eventi presenti e passati in cui sono immerso".

Nel secondo caso, invece, la domanda d'istruzione sarebbe formulata ed espressa avendo in mente, in primo luogo, l'obiettivo di acquisire competenze e credenziali necessarie sul mercato delle professioni, per migliorare il proprio status socioeconomico, o almeno ad evitare di peggiorare quello che è stato raggiunto dai propri genitori.

Anche in un'accezione del secondo tipo — definibile "strumentale", ma senza che ciò implichi alcuna connotazione di valore negativa — possono essere comprese definizioni del "bene istruzione" domandato sostanzialmente diverse tra di loro, con uno spettro di variabilità non trascurabile.

Intanto, si può puntare ad un investimento a breve o a lungo termine; ma questa potrebbe sembrare solo una differenza di quantità.

In realtà, si può concepire l'investimento formativo come rivolto ad acquisire una dotazione *culturale* generale idonea a supportare un elevamento di status socioprofessionale. Ciò che potrebbe portare, nonostante la diversità delle motivazioni di partenza, a domandare un bene analogo — per contenuti e livello — a quello domandato da chi vuole studiare per gusto. Se lo status ambito è elevato la domanda può rivolgersi decisamente ai livelli di studio accademici (si persegue allora il conseguimento di "una laurea"); altrimenti può essere rivolta a obiettivi minori in assoluto ("un diploma"), ma non necessariamente poco ambiziosi agli occhi di chi li persegue. Già Boudon ricordava che diventare un maestro elementare non è certo lo stesso obiettivo per il figlio di un operaio e per il figlio di un accademico delle scienze (Boudon 1979, pag. 128).

Il medesimo scopo di migliorare la propria posizione di status può essere perseguito anche attraverso la domanda di specifiche competenze *tecniche*, necessarie all'assunzione di precisi ruoli professionali: il disegnatore, il perito, il geometra, il ragioniere, l'enologo, l'odontotecnico, ecc. Tutti casi per cui l'investimento formativo a tempo pieno appare rivolto a contenuti professionali piuttosto definiti e prevede

una durata intermedia tra l'obbligo e la laurea. Si tratterebbe in questi casi di soggetti che aderiscono ad una "essentially vocational view of education" (Tanner 1991, p.124): un orientamento che potrebbe anche essere visto fra le ragioni di una maggiore propensione ad abbandonare la scuola, quando questa si riveli "not vocational enough" (ivi, p.128).

In altri casi ancora, invece, la domanda sembra interessata particolarmente all'aspetto formale del titolo di studio: un bene percepito come logicamente distinto tanto dallo specifico contenuto "culturale" quanto da quello "professionale" della formazione. Lo scopo perseguito può essere semplicemente quello di soddisfare una sorta di minimo obbligatorio che il proprio ambiente familiare e sociale impone, pena una devianza imbarazzante e rischi di "demozione sociale". Oppure si può mirare all'acquisizione di una sorta di "patente" legale ritenuta indispensabile per l'accesso a certi ambiti occupazionali, prima ancora che professionali, come l'impiego pubblico o il lavoro impiegatizio in generale.

Comunque, in tutte queste circostanze la domanda rivolta alla scuola dipende non tanto dall'interesse verso i suoi contenuti, quanto dal valore ad essa attribuito come distributore di credenziali capaci di aprire le porte delle occupazioni desiderate: un orientamento definito "instrumental" e rilevato come maggioritario in uno studio comparativo condotto in Canada e Gran Bretagna (Ashton and Lowe, eds, 1991).

In certi casi, addirittura, la domanda è da ritenersi meno sensibile ai contenuti della formazione offerta dai vari corsi, rispetto alle condizioni richieste per arrivare ad un titolo, quale che esso sia. Solo così potrebbe spiegarsi l'entità notevole e non declinante della domanda che si rivolge in Italia ad una certa categoria di istituti d'istruzione privati. Al loro servizio sarebbe difficile riconoscere capacità d'attrazione sia sotto il profilo del valore culturale sia sotto quello della reale qualificazione professionale impartita. Si tratta però di scuole che, per varie ragioni, consentono di ottenere titoli a valore legale più in fretta e più facilmente di altre, e perciò attraggono molti che in altre sedi sono stati fermati o dissuasi.

Nei riguardi delle varie alternative fin qui richiamate sembra assai probabile che differenze significative debbano correre lungo linee corrispondenti ai confini dei principali gruppi sociali. Sembra però opportuno evitare ogni eccessiva rigidità o semplificazione al riguardo: i recenti studi citati da ultimo, condotti su entrambe le sponde dell'Atlantico, hanno rinvenuto atteggiamenti verso la scuola da parte degli adolescenti di classe operaia molto più "pluralistici" di quelli evidenziati nell'Inghilterra degli anni

'70 dal famoso studio di Willis (Tanner, cit., p.126). Piuttosto, nell'ambito di un atteggiamento prevalente in modo trasversale, che collega strettamente le risposte alla scuola alle future aspirazioni occupazionali, emergono differenze correlate alla classe sociale d'origine nel *tipo* di orientamento strumentale. Nei ragazzi di *middle class*, infatti, i contenuti culturali (*academic*) della scuola, anche se interessano poco, sono pur visti come propri, in qualche modo "tipici", del mondo professionale cui aspirano. I ragazzi di classe operaia, invece, li percepiscono più spesso come alieni rispetto ai propri interessi occupazionali (Brown 1991, p. 96).

E' utile anche ricordare quanto ha messo in luce Gambetta, in termini originali, a proposito del ruolo non univoco che possono esercitare i condizionamenti provenienti dall'ambiente d'origine nella forma di "spinta inerziale" di tipo culturale. A differenza di altri, Gambetta coglie il fatto che l'"inerzia" può agire non solo nel senso di *deprimere* la propensione a proseguire gli studi per i figli delle classi inferiori, al di là di quanto sarebbe giustificato alla luce dei risultati scolastici conseguiti. Essa agisce anche nel senso di *spingere più in alto* i figli di classe medio-superiore, verso il raggiungimento *comunque* di un titolo di studio, al di là di quanto sarebbe giustificato dai risultati conseguiti e dalle probabilità di successo ad essi associabili.

Un tipo di domanda formativa ancora diverso da tutti quelli richiamati sopra può essere rappresentato dal caso in cui l'"investimento" sia concepito come rivolto ad acquisire, non tanto credenziali formative, ma direttamente competenze tecnico-professionali da spendere sullo *stesso mercato* occupazionale corrispondente all'universo sociale da cui si proviene. L'obiettivo qui potrebbe essere essenzialmente quello di facilitare una buona collocazione, in termini competitivi, all'interno di quel mercato. Ad esempio rendendo più rapido l'ingresso, con l'acquisizione di un qualche elemento differenziale rispetto ai più probabili concorrenti per i posti disponibili. Oppure consentendo un inserimento in posizioni aperte a migliori opportunità di "carriera" professionale sul lavoro: ad esempio, perché più vicine a tecnologie nuove o evolutive; o perché soggette ad ulteriori investimenti formativi da parte degli stessi datori di lavoro. Oppure, ancora, si possono cercare "qualifiche", in senso formale e sostanziale, per accrescere le probabilità di svolgere il medesimo genere di lavori, ma in posizione di lavoro autonomo anziché dipendente. Un titolo di studio, ma soprattutto una qualifica professionale, potrebbe essere visto da un ragazzo come una risorsa per diventare un meccanico

anziché un metalmeccanico; un artigiano elettricista o riparatore elettronico piuttosto che un montatore o un manutentore in fabbrica. Per una ragazza potrebbe valere l'obiettivo di fare la parrucchiera piuttosto che la commessa, aprire una lavanderia anziché fare l'operaia delle pulizie. Il lavoro autonomo — è vero — non impone in genere titoli per l'ingresso, ma richiede una qualificazione di base iniziale superiore al lavoro dipendente ed impone responsabilità gestionali e amministrative, per quanto limitate. Non si può, d'altra parte, trascurare il valore insieme di credenziale professionale e di immagine commerciale che in esso possono assumere le qualifiche formali.

Né si può assumere che le differenze fra le alternative menzionate da ultime siano poco rilevanti, se non ponendosi da un punto di vista molto lontano da quello dei soggetti che con esse si misurano per davvero. Non si possono perciò sottovalutare le differenze nella qualità della domanda di istruzione/formazione — attuale o potenziale — che possono derivare da valutazioni rapportate a questo genere di alternative, rispetto ad altre prese in conto più spesso, anche perché più vicine all'esperienza di chi ne parla o scrive.

Più in generale, un approccio contenente l'ipotesi che la domanda privata di formazione possa riguardare in realtà diversi "types of commodity", porta a guardare alle scelte scolastiche come alternative non solo di grado, ma anche di genere. Le scelte non sono cioè soltanto "discrete ma tra beni dello stesso genere", bensì anche "discrete e tra beni di diverso genere".

Le conseguenze che ne derivano non sono piccole. Ancora più importante, in questo caso, diventa la capacità dell'offerta di servizi formativi di "catturare", senza forzare oltre il limite tollerabile, la reale pluralità delle preferenze e motivazioni del pubblico potenziale. Nei confronti degli orientamenti meno "desiderabili" si deve certo operare per favorirne un'evoluzione qualitativa, ma conviene farlo attraverso un processo senza strappi. Ad esempio, rendendo possibile alla domanda rivolgersi a "panieri" dei beni compresi nella definizione di formazione diversamente composti: diverse qualificazioni professionali riconoscibili *più* dosi variabili di contenuti "educativi", anziché soltanto l'uno o l'altro; e di poter modificare nel tempo i rapporti proporzionali del mix. Molto meno promettente sarebbe invece imporre scelte drastiche, che, agendo sull'offerta formativa senza tener conto della reale composizione della domanda, obbli-

gassero chi parte per comprare pane a dover scegliere necessariamente tra carne e pesce.

Si deve infatti assumere realmente la consapevolezza, da tempo fatta propria da chi si occupa di formazione degli adulti, per cui l'istruzione-formazione è un bene peculiare. Il suo consumo, anziché saziare, alimenta un maggiore appetito, mentre la sua privazione, anziché generare un bisogno acuto ed un'impellente domanda, induce piuttosto disinteresse, se non addirittura repulsione. Ogni strategia di politica formativa perciò, quanto più si prefigge di favorire equilibri diversi da quelli in atto nella domanda da parte dei diversi gruppi di pubblico potenziale (con particolare riguardo a quelli che sembrano non domandarne affatto), tanto più deve preoccuparsi di conoscere bene le preferenze-obiettivo dei vari sottogruppi della popolazione di riferimento. In base ad esse, infatti, deve arricchire il proprio *menu* d'offerta. Proporre o prescrivere a tutti ciò che all'avidio "consumatore culturale" dà piacere potrebbe generare insofferenza o insoddisfazione da parte dell'"investitore culturale" con concreti obiettivi di crescita delle opportunità occupazionali a medio raggio, o addirittura produrre un rigetto deciso da parte di chi desideri un rapido ritorno in termini di qualificazione professionale spendibile o anche soltanto di capacità operative idonee a consentire l'avvio di un proprio progetto d'attività professionale, dipendente o autonoma che sia.

Il contesto territoriale delle scelte

Vi è infine il problema di valutare la rilevanza della eterogeneità delle strutture e condizioni socioeconomiche dei differenti contesti territoriali entro cui le scelte scolastiche vengono operate.

Sembra innegabile che le scelte scolastiche post-obbligatorie, proprio in quanto considerate "scelte", debbano essere valutate anche in relazione alle opportunità alternative alla istruzione o formazione: in particolare le opportunità occupazionali, offerte o desiderate.

I fattori di attrazione che il mercato del lavoro esprime (o non esprime) nei confronti della potenziale offerta giovanile in età scolare post-obbligatoria devono essere posti in relazione con i fattori di spinta all'uscita originati dal funzionamento selettivo del sistema scolastico, ed al centro di questo campo di forze contrastanti va posto il soggetto decisionale (definito nei termini complessi che si sono precedentemente ab-

bozzati) con le proprie aspirazioni, i propri specifici condizionamenti ed i propri modelli di valutazione.

Ma il mercato del lavoro è una realtà tutt'altro che univoca sul piano oggettivo, né facilmente definibile nei suoi contorni rilevanti dal punto di vista soggettivo. Esso, in particolare, non esiste empiricamente al di là delle sue connotazioni locali, ma non è detto che uno specifico mercato del lavoro locale sia effettivamente quello rilevante per cogliere i fattori di attrazione che sono assunti a riferimento dai soggetti che decidono, quando decidono. E' possibile che l'ampiezza dell'orizzonte spaziale delle opzioni occupazionali prese in considerazione nei modelli di scelta non sia distribuita a caso, ma tenda a variare in relazione anche al tipo di occupazioni concretamente considerate come destino o come obiettivo. Ma è anche possibile che il rapporto si presenti invertito, e che sia la diversa ampiezza dell'orizzonte spaziale considerato a far variare per chi sceglie la gamma delle alternative possibili e degli obiettivi perseguibili.

Come ha trattato il problema Gambetta nel suo studio degli anni '80? Quanto dice in premessa sul valore generale per tutti i paesi occidentali del modello da lui delineato a partire da dati piemontesi, potrebbe suonare riduttivo rispetto alla rilevanza delle variabili spaziali nel condizionare i modelli decisionali relativi alle scelte scolastiche dei diversi gruppi sociali. Ma la successiva inclusione del mercato del lavoro, in posizione di rilievo, tra le fonti dei fattori di attrazione e di preferenza che condizionano le scelte scolastiche tende a far pensare il contrario.

A noi pare di dover assumere che il necessario riferimento al mercato del lavoro, nel modello formale delle scelte, non possa correttamente essere limitato alla sola considerazione delle preferenze o delle aspirazioni soggettive degli agenti delle decisioni nei confronti di questa o quella professione, di questo o quell'attributo generale delle attività lavorative. Per esempio: voglio fare il medico piuttosto che l'elettricista; oppure voglio un lavoro sicuro piuttosto che interessante. Un'importanza non minore dovrebbe essere riconosciuta al tipo di specifiche opportunità lavorative, alternative alla prosecuzione dell'esperienza formativa a tempo pieno, che i diversi mercati locali del lavoro possono offrire, oppure non offrire, ai giovani che escono dalla scuola in età molto giovane. Altrettanta attenzione dovrebbe essere rivolta alla particolare composizione socioprofessionale delle diverse aree di residenza, per gli effetti che ne possono derivare sui modelli di mestiere e professione — e sui relativi requisiti differenziali in termini di percorso formativo, scolastico

o non scolastico — che si può ritenere si propongano, in prima istanza, alla valutazione prospettica dei giovani e delle loro famiglie. Persino le specifiche condizioni congiunturali dei mercati locali del lavoro al momento in cui si devono operare le scelte possono avere un'influenza nel differenziare la frequenza ed i contenuti dei percorsi successivi alla scuola dell'obbligo (una conferma netta di ciò è offerta da un altro recente studio comparativo a livello internazionale: Bynner and Roberts, eds, 1991).

Naturalmente non si ha in mente nessun determinismo, al riguardo. Le vocazioni e le aspirazioni capaci di orientare i progetti individuali possono formarsi in modo del tutto estraneo alla osservazione ed assunzione dei modelli tipici del luogo (geografico e sociale) in cui si vive. E tuttavia, se si tiene bene a mente qual è il gruppo sociale "critico" a cui l'interesse di questa ricerca assegna una posizione centrale, non si può negare che, almeno in prima battuta, vada esplorata con cura l'ipotesi che il contesto locale "conti" e che le preferenze non si formino del tutto indipendentemente da esso. La scelta di proseguire gli studi dopo l'obbligo e di quale preferire, tra i diversi canali disponibili, si misura, infatti, con la specifica quantità e qualità delle opportunità occupazionali locali accessibili a giovani a bassa scolarità, a confronto con quelle aperte a soggetti dotati di requisiti o credenziali formative superiori (ai diversi gradi); e tenendo conto dei rispettivi livelli di remunerazione attesi, nell'immediato e in termini prospettici.

Non sembrerebbe insomma così forte un'obiezione che affermasse che le occupazioni che contano per le scelte sono quelle che si hanno in testa, poiché se anche esse non fossero disponibili a livello locale nulla impedirebbe di andarle a cercare altrove. La differenza la potrebbe fare solo l'assunzione di un diverso orizzonte spaziale di riferimento; ma ciò non avrebbe tanto a che fare col mercato del lavoro, quanto con differenti attitudini soggettive.

In realtà, se si parla in particolare di scelte di proseguire o interrompere gli studi in età molto giovane, e si considera che la scelta di proseguire nella maggioranza dei casi ha per oggetto il conseguimento di titoli di studio non molto elevati (una qualifica o un diploma), allora non si può negare che il mercato del lavoro rilevante sia soprattutto quello locale. Per quei livelli di qualificazione, infatti, le remunerazioni che è ragionevole attendersi farebbero fatica a compensare i costi materiali dell'emigrazione verso altre località, per non parlare dei costi psichici e delle forti resistenze

nei confronti dell'abbandono del luogo d'origine che numerose verifiche empiriche hanno rilevato, soprattutto da parte dei soggetti a qualificazione medio-bassa.

L'ipotesi che si propone di assumere a tale riguardo potrebbe quindi essere così formulata: si ritiene che i diversi contesti territoriali abbiano o possano avere molta importanza nei riguardi delle decisioni di proseguire o interrompere gli studi dopo l'obbligo o dopo i primi anni di scuola superiore. Un'importanza minore e più variabile, anche se mai del tutto irrilevante, i contesti socio-economici locali possono rivestire nei confronti delle scelte a favore dell'uno o dell'altro dei canali formativi. In questo campo, le preferenze o aspirazioni individuali possono contare anche più delle concrete disponibilità occupazionali a livello locale, soprattutto se si rivolgono ad obiettivi professionali di livello elevato.

Tutto questo implica che la ricerca debba prendere contemporaneamente in considerazione soggetti decisionali che agiscono all'interno di, ed in riferimento a, contesti territoriali diversi, definiti da strutture socioeconomiche e mercati occupazionali differenti fra di loro in misura apprezzabile.

6. UN'INDAGINE DIRETTA SULLE SCELTE SCOLASTICHE POST-OBBLIGATORIE: SCHEMA DI SINTESI

Tenendo conto di tutto quanto argomentato nei punti precedenti, tentiamo ora di mettere un po' d'ordine nelle idee e negli interrogativi di ricerca ad esse collegati, in modo da delineare uno schema idoneo ad orientare uno specifico progetto operativo di ricerca.

Delimitiamo intanto il campo. Il fenomeno articolato della partecipazione scolastica post-obbligatoria presenta alcuni punti fondamentali di snodo, ai quali corrispondono scelte decisionali rilevanti da parte dei soggetti interessati: la scelta di proseguire o no dopo l'assolvimento dell'obbligo di legge, la scelta di mantenere l'impegno scolastico dopo i primi anni di scuola media superiore oppure di abbandonare, la scelta di fermarsi dopo il conseguimento di un diploma di scuola media superiore e di proseguire gli studi a livello universitario.

E' questa una rappresentazione della gamma delle scelte scolastiche che oggi può essere diventata limitata rispetto alla reale articolazione dei momenti e, più ancora, degli oggetti di decisione. Si pensi alla effettiva varietà di opzioni e di motivazioni che possono essere comprese nella definizione di "abbandono precoce" della scuola media superiore iniziata a 14 anni, come si è ricordato in precedenza. Oppure alla crescente ricchezza di alternative, di qualità più ancora che di durata, delle possibili scelte scolastiche post-diploma: non solo la "classica" scelta orientata alla laurea, ma le tante formazioni di "secondo livello", i diplomi superiori non universitari e quelli universitari recentemente istituiti. Senza contare la possibilità che certe scelte non siano nella realtà così drastiche da comportare l'esclusione effettiva di una delle alternative in campo: si pensi agli abbandoni cui seguono rientri in attività formative di diverso tipo, o quelli cui consegue una pratica mista del lavoro e della formazione, nella classiche forme della scuola serale o in altre diversamente organizzate.

Vale perciò la pena concentrare attenzione specifica sui singoli momenti decisionali, a partire da quelli più importanti ai fini della defini-

zione dell'entità e della composizione della complessiva partecipazione all'istruzione medio-superiore.

Al riguardo, i dati disponibili indicano che il momento fondamentale in cui si determina una drastica diminuzione dei contingenti giovanili coinvolti in attività formative si colloca intorno ai 16-17 anni d'età, quando il tasso di prosecuzione dopo l'obbligo, ormai molto elevato (quasi l'85% in Piemonte), viene fortemente ridimensionato dalla frequenza degli abbandoni della scuola media superiore (circa il 40% degli iscritti al primo anno non supera il terzo). Tuttavia, tale "dispersione" ha luogo in misura nettamente differenziata, ed in modo altrettanto regolare, in relazione al tipo di corso di studi medio superiore considerato. Sicché — non fosse che per questo — pare ragionevole ipotizzare che vi possano essere relazioni non casuali tra condizioni, ragioni e motivazioni delle scelte compiute immediatamente dopo la fine della scuola media inferiore (di solito fra i 14 e i 15 anni) e quelle che successivamente, uno o due anni dopo, portano ad abbandonare o a mantenere l'impegno verso lo studio a tempo pieno.

In effetti, la scelta il cui momento istituzionale è collocato al termine della terza media, in molti casi sembra di fatto prendere forma stabile solo un paio d'anni dopo. Ciò vale in particolare per chi si iscrive alle superiori e solo dopo il superamento del biennio può sentirsi ragionevolmente sicuro della scelta. Ma vale anche per chi si è indirizzato al mercato del lavoro, perché dopo qualche anno di esperienza può essere indotto a pensare ragionevolmente ad un rientro nel sistema formativo. Questo secondo tipo di situazione appare certamente più problematico, ma l'ipotesi è che siano le condizioni "esterne" del sistema scolastico (cioè l'effettiva offerta di opportunità di studio) che la rendono tale, non le condizioni "interne" dei soggetti.

Anche alla luce di quest'ultima considerazione, sembra opportuno prendere direttamente in esame e porre a confronto con gli altri, anche quei 15-17 ragazzi su 100 che, adempiuti gli obblighi di legge, non si iscrivono ad alcun corso di scuola media superiore.

La ricerca che ci si propone di realizzare, allora, dovrebbe concentrarsi sulle decisioni scolastiche assunte immediatamente dopo la fine della scuola media inferiore. Dovrebbe rivolgersi a soggetti d'età così vicina al momento delle decisioni da non permettere ancora eccessive razionalizzazioni, ma già tale da consentire di cogliere, almeno in una misura significativa, l'emergere della propensione ad abbandonare precocemente piuttosto che di proseguire verso il diploma. Potrebbe trattarsi

dell'età compresa fra i 16 e i 17 anni: un campione casuale rappresentativo di tale ristretta fascia della popolazione potrebbe essere il primo riferimento empirico, affiancato eventualmente da un certo numero di interviste dirette a genitori dei ragazzi estratti. Il soggetto di decisione considerato prioritario è quello sulle cui gambe la scelta scolastica prende la forma di un comportamento. Senza scordare, però, che questi muove dall'interno di una famiglia in cui agiscono e si articolano diverse logiche e volontà. Dalle interviste ai ragazzi ed alle ragazze, perciò, si dovrebbe cercare di ricavare informazioni anche sugli orientamenti espressi dagli altri soggetti, in modo da ricostruire dinamiche e contenuti delle intese "negoziali" intrafamiliari su cui le decisioni scolastiche si sono basate.

L'impostazione di base degli strumenti di rilevazione dovrebbe corrispondere all'ipotesi fondamentale secondo cui, per comprendere le scelte scolastiche, occorre ricostruire il punto di vista reale degli agenti decisionali, che operano secondo criteri razionali e sulla base di moventi intenzionali influenzati da:

- *fattori di attrazione*, che possono agire sia nei confronti della prosecuzione degli studi sia verso un ingresso nel mercato del lavoro;
- *fattori di spinta*, che possono provenire dal background sociale e familiare, ed agire sia a svantaggio che a vantaggio di una prolungata permanenza nel sistema scolastico; oppure possono originarsi dallo stesso sistema scolastico-formativo, le cui caratteristiche istituzionali possono rivelarsi non corrispondenti al contenuto o alla forma della specifica domanda formativa ad esso rivolta da certi segmenti della popolazione giovanile.

Sulla scorta della schematizzazione ricavabile in letteratura, gli indicatori utilizzati per l'analisi dei fattori di attrazione — o meglio, dei meccanismi intenzionali delle scelte scolastiche — dovranno saper cogliere:

- i fattori di "razionalità adattiva", quali le abilità scolastiche, cioè il rendimento da cui desumere le probabilità di successo negli studi; oppure le opportunità di occupazione, percepite come accessibili ed assunte come rilevanti dai decisori, con le probabilità di remunerazione ad esse associate, ai fini di una valutazione dei probabili rendimenti differenziali dell'istruzione, ai suoi diversi gradi;
- i fattori di "razionalità intenzionale", ossia le aspirazioni e le preferenze individuali in termini di qualità delle occupazioni o entità dei guadagni, nonché in termini di ampiezza degli orizzonti o, al contrario, ristrettezza dei confini spazio-temporali e cognitivi assunti a proprio riferimento.

In entrambi i casi — così come nei riguardi dei fattori di condizionamento provenienti da origini sociali e vincoli istituzionali — potrà rivelarsi utile il confronto fra gruppi di soggetti operanti in ambiti territoriali, e perciò in contesti economico-sociali, significativamente diversi sul piano delle opportunità e dei vincoli.

Assumendo come obiettivo conoscitivo la ricostruzione della reale varietà e distribuzione degli "alberi decisionali" presi a riferimento dai soggetti — come si è detto in precedenza — lo schema di partenza dovrebbe considerare i ragazzi e le ragazze di 14-15 anni, e le loro famiglie, come posti di fronte ad una scelta tra quattro opzioni fondamentali:

- *non proseguire* gli studi dopo il termine dell'obbligo;
- iniziare un *corso di tipo professionale*, variamente definibile in termini di contenuto e di natura istituzionale, ma caratterizzato da una durata breve (2-3 anni, in genere) e dalla finalizzazione ad una qualifica riconoscibile in termini specificamente professionali;
- iniziare una *corso di studi tecnici*: cioè orientato abbastanza nettamente in termini "vocazionali" a qualche ambito e livello d'occupazione, se non a specifiche figure professionali; avente una durata intermedia (4-5 anni), al termine della quale si consegue un diploma direttamente spendibile sul mercato del lavoro, senza che sia preclusa la possibilità di perseguire ulteriori obiettivi formativi, universitari e non;
- iniziare un *corso di studi accademici*, cioè definito da contenuti esplicitamente non professionali ed orientati ad un titolo di "maturità" utile esclusivamente all'ammissione a corsi e facoltà universitarie: la sua durata è quindi, programmaticamente, almeno doppia rispetto a quella del tipo precedente.

Empiricamente, i *corsi di tipo professionale* dovrebbero comprendere tanto la formazione professionale di primo livello erogata dalle regioni quanto la assai più consistente, in termini di numero di soggetti coinvolti, "istruzione professionale" impartita negli istituti statali (gli IPC, gli IPSIA, ecc.). Dubbi su una tale aggregazione possono essere sollevati dalle innegabili differenze tra i due tipi di corsi, non ultimo il fatto che i secondi — inseriti appieno nell'istruzione statale — offrono la possibilità di proseguire, dopo l'ottenimento della qualifica professionale, verso un diploma quinquennale a valore analogo a quello degli istituti tecnici, anche ai fini dell'accesso all'università. E tuttavia, almeno in via di ipotesi ed alla luce delle dinamiche rivelate dalle informazioni statistiche disponibili, non ci sembra irragionevole assumere che la difformità tra

questi corsi di tipo professionale sia nettamente minore della distanza che separa ognuno di essi dagli altri due filoni principali dell'istruzione post-obbligatoria, almeno dal punto di vista delle caratteristiche e motivazioni dei soggetti direttamente coinvolti.

I *corsi di studi tecnici* comprenderanno tutti gli istituti tecnici quinquennali, con l'aggiunta dell'istituto magistrale. Anche in questo caso le indubbie differenze sembrano più che compensate da una sostanziale affinità nei riguardi di due parametri fondamentali: la durata intermedia e la diretta finalizzazione a definiti sbocchi occupazionali, per quanto questi siano diventati oggi largamente illusori nel caso delle magistrali.

I *corsi di studi accademici*, invece, sono eminentemente il liceo classico e scientifico, cui solo per ragioni statistiche potrebbero venire assimilati, come spesso si fa, il liceo linguistico e quello artistico. L'attenzione fortemente centrata sulla natura non professionale dei corsi, sulla loro durata programmaticamente lunga, sullo sbocco necessario all'università, mantiene distinti i licei "tradizionali" dagli omonimi di più recente istituzione.

In sintesi, quindi, la ricerca dovrà indagare — in alcune differenti aree del territorio regionale — caratteristiche e condizioni di coloro che hanno effettuato ciascuna delle scelte di base appena ricordate, comprese le valutazioni oggettive e soggettive sulle abilità scolastiche possedute e le prospettive/obiettivo assunte a base delle decisioni tanto dai ragazzi quanto dai loro genitori.

Successivamente, dovranno essere approfondite le conoscenze su coloro che, avendo deciso di proseguire a 14-15 anni, interrompono dopo uno o due anni. Di essi dovranno essere colti gli elementi differenziali rispetto agli altri (sia quelli che non hanno iniziato sia quelli che intendono concludere il corso di studi medio-superiori incominciato), alla luce anche delle specifiche ragioni e modelli decisionali che hanno sorretto nei diversi casi le decisioni assunte subito dopo l'obbligo. Attenzione e cura dovrà essere rivolta anche ad evidenziare e spiegare l'articolazione reale delle posizioni che possono manifestarsi all'interno del gruppo di coloro che abbandonano, in relazione alla pluralità di sbocchi e motivazioni cui l'abbandono precoce può corrispondere.

Parte Seconda:

UN APPROFONDIMENTO
TEORICO-METODOLOGICO

1. L'IPOTESI DEL DECISORE RAZIONALE: IMPLICAZIONI E INTEGRAZIONI PER L'ANALISI DELLE SCELTE SCOLASTICHE

Assumere come angolo visuale per l'analisi dei comportamenti scolastici quello che privilegia l'esistenza di decisori razionali implica richiamare alcune considerazioni che, proposte dalla letteratura in riferimento ad altri contesti decisionali, devono esser tenute presenti anche nel caso dello studio che qui si va proponendo.

1.1. *Buone ragioni e disposizioni*

In primo luogo con l'impostazione data allo studio si intende affermare l'opportunità di non scartare a priori l'ipotesi di razionalità anche di fronte a scelte che a prima vista potrebbero apparire irrazionali. Il figlio del noto professionista che abbandona una promettente carriera scolastica per lavorare come apprendista meccanico potrebbe rappresentare il tipico esempio di una scelta facilmente liquidabile come irrazionale. Ora, avverte Boudon, "ritrovare le buone ragioni d'un attore che a prima vista ci sembra avere un comportamento irrazionale è spesso, in primo luogo, comprendere che egli ha obbedito a certe disposizioni, oppure prendere coscienza del fatto che egli ha obbedito a disposizioni che non sono le nostre" (Boudon, 1989, p. 27-28).

E' utile, a tale proposito, soffermare un attimo l'attenzione sulla nozione di disposizione, così come viene utilizzata da Boudon, in quanto ciò rende possibile cogliere l'importanza, e anche le difficoltà metodologiche e pratiche legate alla rilevazione di quegli elementi che consentono di collocare le scelte di ciascun soggetto in uno specifico contesto. L'uso cognitivo e normativo della nozione di disposizione¹, che

¹ Boudon fornisce una definizione di disposizione usando questo esempio: "Immaginiamo che uno scolaro mi venga a dire: 'la somma degli angoli interni di un triangolo è di 360°'. Avrei senza dubbio una reazione immediata: il ragazzo confonde ciò che gli si è detto del cerchio con ciò che gli si è detto del triangolo. Questa reazione da parte mia proviene dal fatto che,

Boudon riprende direttamente da Aristotele e Tommaso d'Aquino (Ibid. p.28), richiama immediatamente i concetti di atteggiamento (Thurstone, 1931; Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957; Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962; Fishbein, 1967) e di rappresentazione sociale (Moscovici, 1961, 1979; Doise, Palmonari, 1988; Jodelet, 1989) utilizzati nell'ambito della psicologia sociale e della psicologia cognitiva².

Le disposizioni sono per Boudon "... stock di proposizioni positive e normative che sono presenti nella nostra mente anche quando non vi pensiamo e che vengono da noi mobilitate in questa o quella circostanza, talvolta in modo cosciente, spesso senza che ne prendiamo veramente coscienza". Esse, tuttavia, sono "... del tutto estranee alla formazione di immagini che spesso è loro associata e che le rappresenta come forze inconscie e sottratte al controllo del soggetto" (Ibid. p.29).

Adottare un tale punto di vista implica quindi la necessità di raccogliere informazioni sul decisore che vanno ben al di là di semplici caratteristiche ascrivibili (quali per esempio: sesso, condizioni economiche, livello di scolarità dei gruppi primari di socializzazione). Oltre a informazioni di questo tipo ovviamente utili, è necessario effettuare uno sforzo ulteriore per definire l'atteggiamento di ciascun decisore rispetto ad alcuni elementi del contesto decisionale.

L'uso del concetto di atteggiamento, in questo caso, richiede qualche chiarimento in quanto, inevitabilmente, esso rimanda a quel vasto campo di studi psicologici e sociali che ne ha fatto ampio uso, senza tuttavia pervenire ad una definizione univoca e unanimemente accettata. Nell'ambito stesso di tale tradizione, sembra più opportuno concentrare l'attenzione su quegli approcci che vedono una sostanziale convergenza di interessi tra gli studi economici e psicologici. Generalmente queste ri-

senza rendermene conto esplicitamente, ho mobilitato tutto un sapere che era presente, in stato latente, nella mia mente: innanzitutto un sapere geometrico di origine scolastica...; quindi ho mobilitato un sapere sociologico... . Insomma la mia reazione si basa soprattutto su un complesso di disposizioni cognitive che ho mobilitato senza neanche rendermene conto". Poco oltre Boudon aggiunge che la nozione di disposizione può anche essere presa "... nel senso normativo, per esempio: siccome in qualche parte della mia mente ci sono proposizioni come '2x2=4', c'è anche ogni tipo di proposizioni del tipo 'X è buono', 'Y è cattivo', eccetera" (Boudon, 1989, p. 28).

² Per un'articolata illustrazione e un'esauriente bibliografia a proposito di tali concetti si veda R. Trentin 1991.

cerche si occupano delle scelte operate dai consumatori, in termini di beni e servizi o di propensione al consumo e al risparmio, nell'ambito di uno specifico mercato, senza tuttavia sottovalutare la necessità di considerare, accanto ai comportamenti manifesti, anche gli atteggiamenti dei consumatori. "Si tratta di scelte difficilmente riconducibili a schemi e comportamenti coerenti, cioè non facilmente interpretabili sul piano delle scelte "osservabili"; la coerenza interna a questi processi di scelta emerge soltanto se tali scelte vengono considerate l'espressione di una struttura profonda e quindi vengono "lette" alla luce degli atteggiamenti che le hanno guidate." (Legrenzi, Salmaso, 1991, p. 138).

In tale contesto, l'arricchimento e la complessificazione del modello di agente razionale, tipico della tradizione economica neoclassica (di cui si parlerà più diffusamente nel seguito), si innesta proficuamente sul dibattito, interno alla psicologia sociale, che affronta la complicata questione della relazione tra atteggiamento e comportamento.

Uno degli approcci alla predizione e comprensione del comportamento che sembra riscuotere notevole successo³ è quello definito come "teoria dell'azione ragionata" (reasoned action) di Ajzen e Fishbein (1980). Tra gli aspetti più interessanti di tale approccio, che qui preme mettere in evidenza, uno è costituito dalla distinzione tra l'atteggiamento verso un qualche oggetto o persona e l'atteggiamento nei confronti di un atto connesso a quell'oggetto o persona. Gli stessi autori illustrano tale distinzione con questo esempio: "... si noti che nonostante la nostra teoria faccia riferimento all'atteggiamento della persona nei confronti del comportamento, essa non considera gli atteggiamenti tradizionali come gli atteggiamenti verso oggetti, persone o istituzioni. ... Per esempio la mancata assunzione di lavoratori neri è stata spesso attribuita al pregiudizio verso i neri. Conseguentemente è stato argomentato che i neri sarebbero stati assunti se il pregiudizio fosse stato ridotto, cioè se gli atteggiamenti delle persone verso i neri fossero diventati più favorevoli. In accordo con la nostra teoria, il grado con il quale la gente apprezza o non apprezza i neri può avere poco a che fare con l'assunzione o meno dei

³ Il modello di Fishbein e Ajzen "... ha prodotto predizioni corrette del comportamento in vari domini, come quello del fumo (Fishbein, 1982), dell'uso di bevande alcoliche (Budd e Spencer, 1984), della contraccezione (Davidson e Jaccard, 1975, 1979; Pagel e Davidson, 1984), della scelta delle madri di allattare i figli (Manstead, Proffitt e Smart, 1983) e del comportamento dei consumatori (Fishbein e Ajzen, 1980)" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 37).

neri. ... Una persona che non è assolutamente favorevole ai neri può tuttavia ritenere che l'assunzione dei neri comporti conseguenze più positive che negative. Il suo atteggiamento verso l'assunzione dei neri sarà positivo, ed egli può perciò desiderare la loro assunzione, e addirittura assumerli." (Ajzen, Fishbein, 1980, p. 8).

Questa distinzione può risultare molto utile nel caso in esame in quanto può accadere che un giovane abbia un atteggiamento molto favorevole verso lo studio (o verso l'abbandono degli studi), ma nel contempo ritenga che "esprimere" tale atteggiamento sia sconveniente, per esempio, perché non condiviso dal gruppo dei pari o dalla famiglia.

Un altro aspetto della teoria dell'azione ragionata, strettamente collegato con il precedente, è costituito dalla distinzione tra "credenze normative" (normative beliefs) e la "motivazione ad agire" (motivation to comply) in accordo ad esse. Formalmente, pertanto, il modello di previsione del comportamento manifesto può essere definito nel modo seguente (Legrenzi, Salmaso, 1991, p. 143):

$$B \approx BI = W_1 A_{act} + W_2 \left(\sum_{j=1}^k NB_j \times MC_j \right)$$

dove:

B sta per "comportamento manifesto";

BI sta per "intenzione comportamentale";

A_{act} indica l'atteggiamento verso una specifica azione;

NB sta per "credenze normative";

MC indica la motivazione ad adeguarsi a NB;

K è il numero delle "credenze normative";

W_1 e W_2 sono i pesi che riflettono l'importanza relativa delle rispettive componenti.

Da un punto di vista più strettamente operativo, le procedure di quantificazione delle diverse componenti presenti nel modello possono avvalersi dell'ampia e sufficientemente collaudata gamma di metodologie

e tecniche disponibili in ambito psicometrico per la rilevazione degli atteggiamenti⁴ quali: le scale Likert, lo scalogramma di Guttman, il differenziale semantico di Osgood, lo scaling unidimensionale di Rasch, eccetera.

1.2. Razionalità delle scelte e realismo

In secondo luogo è opportuno riflettere a fondo sul concetto di razionalità delle scelte e dei comportamenti umani al fine di attrezzare opportunamente sia l'impianto teorico sia lo strumento di rilevazione empirica della ricerca.

Se da un lato, infatti, è possibile contare su numerosi studi tesi a determinare quale sia il modo migliore per prendere una decisione che rispetti alcuni requisiti di razionalità, dall'altro non è difficile cogliere le difficoltà che tali impostazioni normative incontrano quando pretendano di descrivere o prevedere il concreto comportamento di scelta di un soggetto. Il riferimento teorico in cui si trova immersa tutta la problematica è riconducibile alla tradizione filosofica dell'utilitarismo che prende avvio dalle opere di J. Bentham e J.S. Mill all'inizio del secolo scorso. In una sintetica ricostruzione storica del pensiero utilitarista è possibile riconoscere almeno tre tradizioni (Ricolfi, 1990, p. 320 e seguenti). Tra queste, due in particolare, 'l'utilitarismo come modello astratto di agente' e 'l'utilitarismo come sistema etico' hanno contribuito in modo particolare a rivitalizzare l'impianto teorico consentendo altresì di evidenziarne i limiti⁵.

Ciò che forse è indispensabile sottolineare consiste nella formidabile capacità di "tenuta" del modello utilitarista nell'ambito della teoria della

⁴ L'attenzione da sempre rivolta agli aspetti empirici di misurazione e analisi statistica degli atteggiamenti, contrapposta alle difficoltà teoriche di definizione del concetto, faceva dire, già nel 1935, a Allport che "... gli atteggiamenti vengono misurati con più successo di quanto siano definiti" (Allport, 1935, p. 9).

⁵ "... fra le due tradizioni si è instaurato una sorta di circolo virtuoso, che ha alimentato una crescita impetuosa di entrambe. Le esigenze 'normative' dell'utilitarismo come sistema etico hanno stimolato lo sviluppo degli strumenti formali indispensabili per formulare i problemi. D'altro canto la costruzione di un linguaggio analitico all'interno del quale i problemi potevano essere trattati in modo non vago od intuitivo ha consentito di mettere a fuoco alcune debolezze non eliminabili dell'utilitarismo come 'teoria delle scelte pubbliche'" (L. Ricolfi, 1989, p.323).

scelta, e ciò a dispetto delle innumerevoli argomentazioni contrarie. Come viene notato da Ricolfi "... anziché funzionare da elementi corrosivi queste ultime — critiche — hanno innescato un'ampia reazione di revisione, arricchimento e di differenziazione del modello neoclassico di *homo oeconomicus*, una reazione che rende oggi impossibile attribuire all'utilitarismo un modello di attore univoco. Il modello neoclassico di agente è stato di volta in volta rivisitato per tenere conto dell'intreccio tra produzione e consumo (G. Becker), della variabilità interindividuale delle preferenze (J. Elster), della non costanza dei gusti (C. von Weiszäcker), del ruolo delle norme (A. Sen), dell'interazione sociale (G. Homans) e così via. In molti casi questi sviluppi sono stati condotti proprio nella prospettiva di garantire un maggior realismo e una maggiore articolazione psicologica al modello di agente proprio della tradizione *rational choice*" (Ricolfi, 1989, p. 323).

Sul piano delle scelte individuali il modello classico dell'utilità attesa ha riscosso notevole successo, soprattutto tra gli economisti, grazie anche alla sua semplicità ed eleganza. La logica di base del modello utilitaristico può essere sinteticamente descritta facendo ricorso a una esposizione procedurale dei passi concernenti il processo decisionale⁶:

- a) per ogni decisione considera tutte le possibili azioni che possono essere eseguite;
- b) per ogni azione valuta tutti i possibili esiti;
- c) per ogni esito determina il valore legato al suo verificarsi;
- d) per ogni esito determina la probabilità che si verifichi intraprendendo quell'azione;
- e) calcola il valore atteso di ogni esito moltiplicando il suo valore per la sua probabilità di verificarsi;
- f) ottieni il valore atteso di ogni azione sommando i rispettivi valori attesi di tutte le conseguenze possibili;
- g) scegli l'azione che presenta il valore atteso più elevato.

Affinché sia possibile attribuire un minimo di realismo al modello decisionale è necessario confermare il rispetto, da parte del decisore, di alcuni principi o assiomi su cui si fonda il modello utilitaristico.

Numerosi sono i contributi tesi a evidenziare le debolezze del modello utilitaristico (per esempio il cosiddetto "paradosso di Allais", Allais,

⁶ Cfr. R. Rumiati, 1990, p. 125.

1953). Tuttavia, senza avere qui la pretesa di ripercorrere il dibattito, può essere utile riproporre una dimostrazione di inconsistenza dell'assioma della transitività⁷ soprattutto per la sua semplicità e immediatezza. Tale assioma implica che, in un processo di scelta, se A è preferito a B, e B a C allora, coerentemente A deve essere preferito a C. Mutuandolo da Tversky (1969) viene spesso riproposto l'esempio relativo all'acquisto dell'automobile (R. Rumiati, 1990). Il soggetto che ha deciso di acquistare un'automobile può essere orientato inizialmente a comprare il modello base, senza accessori. Al momento dell'acquisto un incremento di spesa decisamente modesto (per esempio 600.000 lire su una spesa di 10 milioni) può condurre alla decisione di integrare il modello base con un accessorio. Valutando poi analogamente altri accessori il soggetto può conseguentemente decidere di aggiungerli fino ad esaurire la serie degli accessori disponibili. Ora la sua automobile avrà però un prezzo maggiorato di diversi milioni rispetto al modello base. Il soggetto può, a questo punto, preferire il modello base non trovandosi disposto a sborsare la nuova cifra per ottenere la serie degli accessori anche se, gli stessi accessori valutati singolarmente, erano stati scelti. La decisione finale (acquisto del modello base) è un caso di incoerenza che denuncia l'intransitività delle preferenze.

Una situazione analoga alla precedente può essere immaginata, nell'ambito delle scelte scolastiche per esempio quando un soggetto decide, terminata la terza media, di non proseguire gli studi. Lo stato di non prosecuzione degli studi può tuttavia essere percepito dal decisore come una sorta di "modello base" di condizione standard dalla quale è preferibile innalzarsi. Ogni anno da spendere nella struttura formativa può così essere considerato alla stregua di un accessorio che, valutato singolarmente, sarebbe certamente scelto dal nostro soggetto. L'insieme degli "optional" (per esempio cinque anni) risulta tuttavia troppo gravoso e il nostro decisore ricorre al modello base (non proseguire), anche se i singoli accessori (unità annuali di istruzione), qualora disponibili e valutati singolarmente, sarebbero stati scelti.

L'esempio dell'automobile, citato in precedenza, aveva ovviamente il solo scopo di denunciare l'intransitività delle scelte che talvolta, a di-

⁷ Oltre all'assioma della transitività possono essere ricordati quello della dominanza e quello dell'invarianza. Per una loro sintetica trattazione si rimanda al già citato lavoro di R. Rumiati, 1990.

spetto della teoria, è possibile incontrare nella comune prassi quotidiana. Però nel caso dell'automobile è ipotizzabile che il decisore esca dal negozio portando con sé oltre all'intransitività nelle preferenze anche la sua nuova auto (eventualmente equipaggiata con qualche accessorio compatibile con i suoi vincoli di bilancio), per quanto riguarda invece le decisioni scolastiche, a causa della rigidità dell'offerta del sistema formativo, al decisore non resta altro che constatare l'intransitività delle proprie preferenze!

Nella sua formulazione originaria l'approccio utilitarista ai processi decisionali implica, inoltre, almeno due condizioni. La prima consiste nel considerare i soggetti in grado di analizzare, confrontandole tra loro, *tutte* le alternative possibili nella data situazione, ordinandole su un'unica scala di preferenza. La seconda considera il soggetto vincolato alla massimizzazione di una qualche funzione di utilità, escludendo la possibilità che il decisore possa scegliere azioni subottimali, accettabili ma non ottime (Simon, 1957). In tale prospettiva, le diverse situazioni decisionali conducono a decisioni ritenute soddisfacenti da parte dei soggetti, ma che non coincidono con quella soluzione ottima prevista dai modelli normativi dei processi decisionali che implicano una completa analisi costi/benefici per ogni scelta.

Riconoscere che la razionalità si manifesta spesso in forma limitata sia per la complessità del compito decisionale, sia per i limiti cognitivi propri della mente umana, apre la strada alla necessità di considerare quelle strategie che i decisori possono mettere in campo per "semplificare" il problema. Tra queste può ricoprire un ruolo rilevante, anche nel campo delle decisioni scolastiche, quella strategia di riduzione della complessità cognitiva che conduce alla decisione ignorando alcuni aspetti della questione. Lo stretto legame tra limiti cognitivi del decisore e l'adeguamento convenzionale alle norme (ritenute dominanti) della società, o del gruppo di riferimento (la famiglia, gli amici), è stato spesso evidenziato⁸ e può

⁸ L'importanza delle "ragioni cognitive" e dell'adeguamento convenzionale alle norme ritenute più adatte alla società in cui si vive è stata anche recentemente evidenziata in una ricerca sugli atteggiamenti verso gli immigrati stranieri. In tale ricerca viene anche illustrato lo schema teorico e l'analisi empirica di tali ragioni (Ires, 1992, cap. VI). Inoltre il fatto che ragioni di questo tipo conducano a prendere una decisione decidendo di ignorare alcuni aspetti della situazione viene generalmente associato ad un *bias* nella raccolta di informazioni spesso definito come "ricerca del consenso", che conduce il soggetto a sovrastimare il numero di coloro che adottano quel particolare comportamento. "Da un punto di vista operativo, la ricerca del consenso si verifica quando un individuo, impegnato in un compor-

contribuire a chiarire comportamenti spesso descritti con frasi del tipo: "... per gente come me è normale iscriversi all'Istituto X, tutti i miei migliori amici frequentano quell'Istituto ...", oppure "... oggi in Italia tutti hanno un diploma, così anch'io ho deciso di proseguire gli studi ...". Spesso inoltre comportamenti governati da esigenze di adeguamento convenzionale alle norme, percepite o supposte dominanti, vengono considerati come forme particolari di *wishful thinking*, cioè di trasformazione della realtà in funzione dei propri desideri. In questa accezione la ricerca del consenso viene vista "... come una strategia voluta per poter sembrare normali, adatti e razionali" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 72).

Ritornando ora alla supposta unicità della scala di preferenze, numerosi studi psicologici hanno evidenziato la peculiare posizione che gli esseri umani sembrano avere nei confronti del rischio. Contrariamente all'ipotesi classica (Bernulli, 1738) secondo cui una caratteristica molto comune delle preferenze umane consiste nella tendenza a evitare il rischio, è possibile affermare che "... le preferenze per il rischio sono comuni quando la scelta è fra una perdita sicura e una notevole probabilità di una perdita maggiore" (Kahneman, Tversky, 1982, p.84). In altri termini cioè, confrontando le risposte fornite da campioni di soggetti a problemi appositamente formulati, è possibile pensare che "... le preferenze nel campo dei guadagni tendano a evitare il rischio, mentre le preferenze fra le perdite tendano al rischio". (Ibid. p.84). Ciò implica che la forma della funzione di utilità⁹ massimizzata dai decisori cambia a seconda che si debba decidere tra un guadagno sicuro e una elevata probabilità di guadagno, oppure tra una perdita sicura e una elevata probabilità di per-

tamento particolare, stima che quel dato comportamento sia condiviso dagli appartenenti ad un qualche gruppo di riferimento, in una proporzione più grande di quella che sarebbe stimata da una persona impegnata in un comportamento alternativo. Per fare un esempio, chi è favorevole alla costruzione di nuove centrali nucleari tende a sovrastimare il numero di persone che condividono questa posizione, in relazione alle persone che si oppongono ad un'ulteriore espansione dell'industria nucleare" (Eiser, van der Pligt, 1988, p. 72).

⁹ Rappresentando graficamente la funzione che associa il valore soggettivo alle diverse quantità di guadagno si ottiene una curva concava, che indica la tendenza ad evitare il rischio. La concavità della funzione sarà sempre meno pronunciata all'aumentare del guadagno. Viceversa nel caso delle perdite la funzione assumerà una forma convessa. Combinando le due funzioni si otterrà una funzione di valore a forma di S in cui la pendenza della funzione è maggiore nel tratto delle perdite e minore nel tratto dei guadagni, rispettando in questo modo l'osservazione comune che una perdita ha un effetto soggettivo maggiore di un guadagno equivalente (Kahneman e Tversky, 1982).

dita. E ciò a dispetto di ogni oggettivo calcolo sulle utilità attese (valori monetari negli esperimenti) che avrebbero dovuto indurre (per come erano stati congegnati gli esperimenti) a preferire l'azzardo nel caso del guadagno e la sicurezza nel caso della perdita.

L'ipotesi che tutte le alternative vengano messe a confronto generando un'unica scala di preferenze può essere messa in discussione dal seguente esperimento: a due campioni di studenti è stato chiesto di decidere in merito all'acquisto di un biglietto per recarsi a teatro del costo di 40.000 lire. I soggetti del primo campione vengono informati di aver perso il biglietto, quelli del secondo campione, invece, di aver perso lo stesso ammontare in denaro prima dell'acquisto del biglietto. In entrambi i casi l'ammontare complessivo di disutilità è quindi oggettivamente pari al raddoppio del prezzo del biglietto. Tuttavia nella maggior parte dei casi coloro che avevano perso il denaro dichiaravano di acquistare il biglietto mentre coloro che avevano perso il biglietto sostenevano che non ne avrebbero acquistato un altro. Questo risultato induce a ritenere che "... se il biglietto è stato perduto, l'acquisto di un nuovo biglietto effettivamente raddoppia il costo dello spettacolo. Al contrario la perdita di denaro contante non viene considerata un'uscita nel bilancio dello spettacolo ..." (Ibid. p. 88).

La possibilità che i soggetti adottino più di una scala di preferenze e che questo fatto possa essere strettamente legato, tra l'altro, alla peculiare posizione nei confronti del rischio pone in evidenza la necessità di indagare a fondo gli atteggiamenti dei soggetti nei confronti del loro futuro. In particolare è necessario ricostruire gli "schemi di riferimento" che i soggetti adottano per valutare almeno due degli aspetti del mondo in cui operano: lo studio e il lavoro. La combinazione dei diversi elementi può condurre a risultati paradossali. Immaginiamo di porre un ipotetico decisore, che abbia adempiuto agli obblighi di legge, di fronte all'alternativa secca se proseguire o meno gli studi. E' legittimo attendersi che una parte dei soggetti percepisca lo studio come un guadagno, sia dal punto di vista strettamente economico (investimento di risorse in prospettiva di futuri vantaggi economici), sia come arricchimento culturale che aumenta le *chance* di comprensione e controllo del mondo in cui si vive. Ora se consideriamo che un fattore di rischio, nell'ambito di questa prospettiva, può essere quello di perdere un anno (per esempio a causa di una bocciatura), possiamo anche ipotizzare che il decisore sia in grado di stimare la probabilità di essere bocciato sulla base della sua esperienza passata e

sulle conoscenze che possiede del mondo dello studio. Diciamo, tanto per fissare le idee, che il nostro ipotetico decisore stimi la probabilità di essere bocciato pari a $1/3$. In questa prospettiva il soggetto cercherà di evitare i rischi, dato che lo schema di riferimento in cui il problema decisionale è stato collocato fa riferimento all'area dei guadagni. Considerando inoltre la tendenza a sopravvalutare le basse probabilità¹⁰, è possibile attendersi un'inclinazione *contraria* al proseguimento degli studi. Viceversa possiamo immaginare un soggetto che collochi il mondo dello studio in uno schema di riferimento negativo, al quale sono associate delle perdite, anziché dei guadagni. In questo caso lo studio potrebbe essere visto come superfluo e inutile, ritenendo che il mondo del lavoro soddisfi esigenze sia di ordine strettamente economico, sia culturali (autonomia, riconoscimento da parte degli amici, ecc.). Un anno di scuola, con la stessa probabilità di $1/3$ di essere bocciato, verrebbe qui contabilizzato sul versante delle perdite. La propensione al rischio che in questo frangente è maggiore potrebbe invogliare verso una decisione *favorevole* al proseguimento degli studi. Si potrebbe sostenere che il rischio della bocciatura sia non pertinente nel caso in cui lo schema di riferimento del soggetto sia orientato positivamente verso il mondo del lavoro. Tuttavia è possibile condurre lo stesso ragionamento e giungere alle medesime conclusioni sostituendo, in questo caso, il rischio di non trovare lavoro per un anno, al rischio della bocciatura. Un anno nel mondo del lavoro, con la probabilità di $1/3$ di rimanere disoccupato, verrebbe conteggiato qui sul versante dei guadagni e la maggiore avversione al rischio potrebbe così suggerire l'iscrizione alla scuola.

La contestualizzazione delle alternative o, in altri termini, l'ammissione che stessi valori di utilità o disutilità connessi a una scelta possano essere contabilizzati dallo stesso individuo in bilanci differenti apre la porta alla considerazione, nell'ambito stesso del processo decisionale, di quei fattori che governano i processi cognitivi. E' attraverso tali fattori, interni alla mente del decisore, che vengono infatti costruite le alternative di scelta. Tutt'altro che irrilevanti possono così risultare quelle considerazioni che pongono l'accento, tra l'altro, sulla frustrazione, la delusione, il rimpianto.

¹⁰ Si veda in proposito oltre a Kahneman e Tversky, 1982, anche Eiser, van der Pligt, 1988.

Un'esperienza abbastanza consueta consiste nel provare maggiore rimpianto per aver perso il treno arrivando di corsa in stazione una manciata di secondi in ritardo, piuttosto che aver deciso, valutando il tempo necessario, di partire con il treno successivo. Analogamente tutti sono generalmente concordi nell'affermare che se il biglietto vincente di una lotteria è quello con il numero 123456, proverà un maggiore senso di frustrazione il signore in possesso del biglietto 123455, rispetto al possessore del biglietto 789097. Anche se dal punto di vista oggettivo le diverse situazioni sono identiche (aver perso quel treno, o non aver vinto alla lotteria), in entrambi i casi la maggiore frustrazione è determinata dall'*immagine* di maggiore o minore "vicinanza" all'obiettivo da raggiungere.

Così se è vero che "... la frustrazione che si prova in una situazione insoddisfacente aumenta quando è facile immaginare un'alternativa più desiderabile — è anche vero che — ... l'immaginazione è governata da regole che influenzano la nostra esperienza della realtà controllando le alternative con cui viene messa a confronto" (Ibid. p.89). Il rimpianto, inoltre, non è altro che una forma particolare di frustrazione in cui l'evento che si vorrebbe cambiare è un'azione che si è compiuta o che si vorrebbe non aver compiuto. I limiti cognitivi in cui si trova ad agire il decisore possono così contribuire a spiegare la scelta ad agire in modo convenzionale come un modo per evitare il rimpianto. "La riluttanza a violare i procedimenti consueti e ad agire in maniera innovativa può costituire anche una difesa efficace contro il rimpianto successivo, poiché è facile immaginarsi di agire nel modo convenzionale e più difficile immaginarsi di agire in maniera inconsueta" (Ibid. p.89).

Da questa angolazione la considerazione dei fattori che governano i processi cognitivi ricorda la complessità del compito decisionale e la necessità di considerare forme di razionalità non olimpica (Simon, 1957), decisioni, cioè, prese più per convenzione che per convinzione. Questi fattori tuttavia introducono anche considerazioni legate alla capacità dell'attore di proiettare e considerare gli stati del mondo al di là della scelta ancora da compiere, così come valutare la scelta compiuta sulla base dell'esperienza maturata. Nell'ambito di quest'ultimo aspetto, in particolare, non può essere sottovalutato il ruolo della delusione.

La delusione assume un ruolo centrale nella proposta di Hirschman (1982) che si propone l'obiettivo di spiegare i mutamenti collettivi di interesse che avvengono in una società e che determinano l'alternarsi di pe-

riodi in cui prevale un orientamento dei cittadini verso attività pubbliche, a periodi in cui assume maggiore rilevanza il perseguimento del proprio benessere materiale. E' interessante notare come la necessità "di prendere la delusione sul serio" avvenga in un contesto in cui l'alternativa tra impegno privato e impegno pubblico viene affrontata in chiave economica, come un problema di scelta tra beni alternativi (felicità privata e felicità pubblica).

Nell'approccio classico alla teoria della scelta razionale, lo si è visto in precedenza, tutte le decisioni (di acquisto come di allocazione del tempo) sono determinate dalle preferenze individuali che, a loro volta, vengono considerate perfettamente note, così come, perfettamente note, devono essere tutte le alternative. "In queste circostanze irrealistiche, l'idea che possiate scoprire le vostre *reali* preferenze nell'atto di consumo, e che di conseguenza possiate cambiare le vostre preferenze precedenti, è esclusa quasi per definizione" (Ibid. p.21).

Nonostante la palese denuncia di inadeguatezza mossa alla teoria classica della scelta razionale, il modello di Hirschman si colloca a pieno titolo in un contesto utilitarista pur rivendicando la necessità di fornire maggior realismo alla teoria stessa. Un ruolo importante viene assunto in questo contesto dalla distinzione tra volizioni o preferenze del primo e del secondo ordine che introduce, nell'ambito del processo decisionale, la dialettica tra sistemi di preferenze alternativi ammettendo che gli individui possano "... vedere diversi sistemi di preferenze contemporaneamente e poi affrontare il problema di decidere entro quale sistema vivere" (Ibid. p. 76). Le preferenze del primo ordine coincidono sostanzialmente con le azioni e le scelte quotidiane così come vengono considerate nella tradizione classica della teoria del consumo, le seconde invece (dette da A. Sen "sistemi di preferenze metaordinate" o "metapreferenze"), costituiscono insiemi di preferenze il cui oggetto è costituito da ordinamenti alternativi, sono cioè preferenze fra ordinamenti o preferenze di preferenze. Queste ultime non si palesano direttamente tramite il comportamento e possono pertanto comportare delle discordanze, per esempio: fumare è preferito a non-fumare quindi scelgo di fumare (preferenze del primo ordine), tuttavia posso preferire un ordinamento (diverso da quello che ha originato la scelta) in cui non-fumare sia preferito a fumare, "vorrei non fumare ma ..." (preferenze del secondo ordine).

Per spiegare il mutamento dei comportamenti la teoria della scelta razionale, nella sua versione classica, non poteva far altro che appellarsi

ad un mutamento avvenuto nell'unico sistema di preferenze considerato, senza riuscire a rendere conto delle cause che governano tale mutamento. La complessificazione della sequenza che conduce al mutamento, con l'introduzione delle metapreferenze e delle contraddizioni tra ordinamenti di preferenze del primo ordine e metapreferenze, apre la strada alla considerazione del ruolo giocato dalla delusione, come anche da altre esperienze umane, nel processo di scelta.

I periodi più o meno protratti e tormentati di reale transizione da un tipo di comportamento a un altro sono caratterizzati dall'effetto combinato della delusione sulle metapreferenze. Affinché, cioè, la delusione agisca da fattore scatenante del cambiamento è necessario che l'individuo sia pronto a prenderla sul serio, cioè che essa cada su "un terreno favorevole". "Questo terreno consiste precisamente nelle volizioni di secondo ordine o metapreferenze che esprimono il desiderio — fino a qui senza effetto — di introdurre un cambiamento radicale ..." (Ibid. p. 81). Così può avvenire che un individuo abbia covato per lungo tempo una sensazione di scontentezza ritenendo di dover dedicare maggiore impegno agli affari pubblici, pur continuando a perseguire uno stile di vita improntato al più sfrenato appagamento dei propri interessi privati (acquisto di beni e servizi per sé e la propria famiglia). E' in questa fase che la delusione, la scoperta che un bene o un servizio non produce la felicità tanto attesa, può condurre a un mutamento sostanziale.

Nel campo delle scelte scolastiche una tale impostazione consente di conferire maggiore realismo alla descrizione di processi decisionali apparentemente contraddittori, permettendo anche di discernere opportunamente tra fattori "strutturali" e "contingenti" che possono condurre a drastici mutamenti nelle scelte. Possiamo così, per esempio, immaginare un soggetto che opta per un particolare tipo di scuola (diciamo il liceo) utilizzando un sistema di preferenze (del prim'ordine) in cui tale percorso di studi occupa appunto il primo posto. Tuttavia nel nostro soggetto può sorgere una preferenza per l'attività lavorativa remunerata e un meta ordinamento dei sistemi di preferenza che privilegia quegli ordinamenti in cui l'abbandono del sistema formativo e l'ingresso nel mondo del lavoro sono collocati al primo posto. Questo fatto può avvenire per innumerevoli motivi, per esempio il soggetto può ritenere di aver raggiunto un'età in cui è moralmente inaccettabile la dipendenza economica dalla famiglia. Ora, il soggetto continuando a studiare contraddice la sua metapreferenza di recente acquisizione; sa di agire in maniera non conforme ai suoi pensieri.

In questa situazione di debolezza della volontà o acrisia si svolge allora una "... battaglia per imporre realmente la metapreferenza, una battaglia con se stessi che è contrassegnata da ogni tipo di finte, astuzie ed espedienti strategici" (Ibid. p. 78). A fronte di un più o meno rapido abbandono dell'iter scolastico, fattori apparentemente decisivi come una bocciatura, un'incomprensione con qualche professore, una malattia o qualche difficoltà in famiglia potrebbero essere, in questo caso, più opportunamente considerati come cause concomitanti.

Con un esempio molto simpatico Amartya Sen (1982) introduce nell'ambito del dibattito sulla razionalità delle scelte i concetti di "simpatia" e "obbligazione" che possono risultare di notevole interesse anche nell'ambito delle decisioni scolastiche. Due ragazzi, A e B, trovano due mele, una grande ed una piccola. "A dice a B, "scegli tu". Immediatamente, B prende la mela più grande. A è contrariato e si permette di osservare a B che si è comportato in modo palesemente sleale. "Perché mai?" chiede B. "Quale mela avresti scelto tu, se fossi stato al posto mio?". "Quella più piccola naturalmente", risponde A. B è ora trionfante: "Ma che cosa hai da recriminare allora? Proprio quella piccola hai ottenuto". B esce certamente vittorioso dalla discussione, ma di fatto A non avrebbe perso alcunché dalla scelta di B se la sua ipotetica opzione per la mela piccola fosse stata dettata dalla simpatia anziché dall'obbligazione. La stizza di A sta ad indicare che non era questo, probabilmente, il caso" (Ibid. p.160).

L'attenzione viene qui ancora posta sulla necessità di ammettere più ordinamenti di preferenze tra cui un decisore può scegliere e quindi sulla necessità di considerare gli "ordinamenti di ordinamenti di preferenze" o meta-ordinamenti. Un tale apparato concettuale è indispensabile per comprendere tutti quei casi in cui il decisore, anziché seguire il criterio di massimizzare il suo benessere personale, opera una scelta seguendo "... un senso di obbligazione nei confronti di qualche particolare gruppo, per esempio i vicini di casa oppure la classe sociale cui appartiene" (Ibid. p. 169). Considerando anche la giovane età del soggetto posto di fronte alla scelta sul suo avvenire scolastico sembra particolarmente importante riconoscere i possibili effetti di sentimenti come la simpatia e l'obbligazione nell'articolazione del processo decisionale. Non va dimenticato infatti che tale processo è caratterizzato da ampie fasi di negoziazione tra attori portatori, in taluni casi, di interessi contrastanti (del soggetto con la famiglia, con il gruppo dei pari, con gli altri adulti che contano per lui, ecc.). In una tale situazione è particolarmente presente il ri-

schio di prefigurare — parafrasando Sen — un decisore, forse "razionale" nel senso ristretto di non manifestare incoerenza nelle sue scelte, ma così sciocco da non essere in grado di discernere tra interesse e etica, piacere e dovere, simpatia e obbligazione.

1.3. Considerazioni finali

Quanto finora illustrato ha consentito di mettere in evidenza:

- a) sul piano più strettamente teorico, la necessità di tenere conto di alcuni degli innumerevoli apporti alla teoria della decisione che hanno permesso di fornire maggior realismo al modello base della tradizione *rational choice*;
- b) da un punto di vista maggiormente operativo, la necessità di predisporre strumenti di rilevazione in grado di raccogliere informazioni sulle disposizioni, gli schemi di riferimento, gli atteggiamenti dei soggetti, in relazione alle entità concettuali implicate nel processo decisionale.

Uno snodo cruciale di uno studio sulle scelte scolastiche viene pertanto ad essere costituito dalle possibili relazioni tra atteggiamenti e comportamenti manifesti, per esempio tra la valutazione positiva o negativa che un soggetto compie a proposito dell'istruzione, le sue intenzioni comportamentali in proposito, e le scelte che effettivamente compie, i comportamenti concretamente manifestati. Senza voler entrare, in questa sede, nel merito di questo intricato dibattito¹¹ è utile rammentare un importante contributo che cerca di rendere conto del fatto che le persone possono cambiare i loro atteggiamenti per adattarli a decisioni comportamentali già prese. Questo aspetto è tanto più rilevante se si considerano, in particolare, due questioni precedentemente affrontate: la drammaticità della decisione da prendere e il fatto che, inevitabilmente in questo caso, la rilevazione dei comportamenti attuati e delle caratteristiche dei decisori avviene qualche tempo dopo che la scelta è stata compiuta.

La teoria della dissonanza cognitiva (Festinger, 1957) considera il fatto che ogni decisione tra due azioni alternative può generare uno stato

¹¹ Si veda in proposito, oltre alla già citata antologia sugli atteggiamenti curata da Rosanna Trentin (1991), e a Eiser, van der Pligt (1988), in particolare: Ajzen, Fishbein, 1980.

di tensione (o dissonanza) e che, tale stato risulterà tanto più marcato, quanto più il processo decisionale è stato vissuto come "difficile" o drammatico. I dubbi e le incertezze che hanno reso travagliato il processo decisionale tendono a permanere anche dopo che la scelta è stata compiuta. Il soggetto viene così sospinto a compiere vari tipi di ristrutturazione cognitiva tendenti a ridurre lo stato di tensione e di incertezza in cui viene a trovarsi. Oggetto della ristrutturazione cognitiva saranno gli atteggiamenti o gli schemi di riferimento che possono essere modificati in modo da renderli coerenti con le decisioni prese. Così, per esempio, aver deciso di abbandonare la scuola, pur nutrendo — prima della decisione — aspirazioni di accrescimento culturale, può condurre — a scelta avvenuta — ad adottare atteggiamenti fortemente connotati, e univocamente orientati a sfavore del mondo della scuola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abburrà, L., Luciano, A. (1993), *Diplomi mancanti e diplomi mancati*; in: "Politiche del lavoro", n. 20.

Accornero, A., Carmignani, F. (1986), *I paradossi della disoccupazione*, Bologna, Il Mulino.

Ajzen, I., Fishbein, M., (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.

Allais, M, (1953), *Fondements d'une Théorie des Choix Comportant un Risque et Critique des Postulats et Axiomes de l'Ecole Americaine*; in: "Econometrie, Colloques Internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique", Vol. XL, Paris; trad. ing. in: Allais, M., Hagen, O., *Expected Utility Hypotheses and the Allais Paradox*, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1979.

Althusser, L. (1970), *Idéologie et Appareils idéologiques de l'Etat*; in: "La Pensée", n. 151, Juin (trad. it. in: "Critica Marxista", n. 5, 1970).

Ashton, D., Lowe, G., eds, (1991), *Making Their Way. Education, training and the labour market in Canada and Britain*, Open University Press.

Barbagli, M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli, M., a cura di, (1972), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli, M., Dei, M. (1969), *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.

Becker, G.S. (1964), *Human Capital*, New York, National Bureau of Economics Research.

Becker, G.S. (1975), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press.

Bennett, R., Glennerster, H., Nevison, D. (1992), *Investing in Skill: to stay on or not to stay on. The Welfare State Programme*, London School of Economics, Discussion Paper WSP/74, August.

Berstein, B. (1961), *Social Class and Linguistic Development*; in: Halsey, A.M., et al. (eds), *Education, Economy and Society*, New York/London, MacMillan (trad. it. *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*; in: Cerquetti, E., a cura di, *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli, 1969).

Bogetti, M. (1982), *Famiglie e istruzione: diseguaglianze e rendimenti*; in: Martinotti, G. (a cura di), *La città difficile. Equilibri e diseguaglianze nel mercato urbano*, Milano, F. Angeli, 1982.

Boudon, R., (1989), *Razionalità soggettiva e disposizioni*; in: Sciolla L., Ricolfi L. (a cura di), *Il soggetto dell'azione*, Milano, Franco Angeli.

Boudon, R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli (ed. orig. *L'inégalité des chances*, Paris, Librairie Armand Colin, 1973).

Boudon, R. (1991), *L'ideologia. Origine dei pregiudizi*, Torino, Einaudi (ed. orig. *L'idéologie. L'origine des idées reçues*, Paris, Fayard, 1986).

Bourdieu, P. (1966), *La trasmissione dell'eredità culturale*; in: Barbagli, M. (a cura di), 1972.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964), *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit (trad. it. *I delfini*, Firenze, Guarraldi, 1970)

Brown, P. (1991), *Schooling and Employment in the United Kingdom*; in: Ashton, D., Lowe, G., eds, 1991.

Bynner, J., Roberts, K., eds, (1991), *Youth and Work: Transition to Employment in England and Germany*, London, Anglo-German Foundation.

Cerutti, P. (1992), *Dispersione scolastica ed uscite anticipate nella scuola media superiore in Piemonte: un approfondimento statistico*, Ires, Working Papers n.100.

Doise, W., Palmonari, A. (Ed.), (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Earl, P.E. (Ed.), (1988), *Psychological Economics*, Boston, Kluwer Academic Publishers.

Eiser, J.R., van der Pligt, J., (1988), *Attitudes and Decisions*, London, Routledge, (trad. it. *Atteggiamenti e decisioni*, Bologna, il Mulino, 1991).

Elster, J., (1978), *Logic and Society*, New York, John Wiley & Sons.

Festinger, L., (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Ill.:Row, Peterson, (trad. it. *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Franco Angeli, 1977).

Fishbein, M.A. (Ed.), (1967), *Readings in Attitude Theory and Measurement*, New York, Wiley.

Follis. M., Taglioli, R. (1969-70), *Meccanismi dell'insuccesso nella scuola dell'obbligo*; in: "La Critica Sociologica", n.12.

Fondazione G. Agnelli (1991), *Una Italia, due mercati del lavoro. Gli squilibri nei mercati del lavoro del Centro Nord*, (a cura di Gruppo Clas, Milano), Torino.

Gambetta, D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987).

Gambetta, D., Moretti, E. (1980-1981), *Il lavoro tra gli studenti delle scuole medie superiori*; in: "Quaderni di Sociologia", vol. XXIX, n.1.

Gattullo, M. (1991), *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori*; in: "Polis", V, n. 2, agosto.

Hirschman, A.O., (1982), *Shifting Involvement. Private Interest and Public Action*, Princeton, Princeton University Press, (trad. it. *Felicità privata e felicità pubblica*, Bologna, il Mulino, 1983).

IRES, (1992), *Rumore. Atteggiamenti verso gli immigrati stranieri*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Jodelet, D. (Ed.), (1989), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

Kahneman, D., Tversky, A., (1979), *Prospect theory: an analysis of decision under risk*; in: "Econometrica", n. 47, p. 263-291.

Kahneman, D., Tversky, A., (1982), *La psicologia delle scelte*; in: "Le Scienze", n. 163.

Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L., (1962), *Individual in Society*, New York, McGraw-Hill, (trad. it. *Individuo e società*, Firenze, Giunti Barbera, 1970).

Legrenzi, P., Salmaso, P., (1991), *Psicologia degli atteggiamenti e marketing*; in: Trentin, R. (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali: teoria e ricerca*, Torino, Bollati Boringhieri.

Markey, J.P. (1988), *The Labor Market Problems of Today's High School Dropouts*; in: "Monthly Labor Review", vol. 111, n. 6.

Moscovici, S., (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

Moscovici, S., (1979), *Social Influence and Social Change*, London, Academic Press, (trad. it. *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Boringhieri, 1983).

Murphy, J. (1981), *Class Inequality in Education: two justifications, one evaluation but no hard evidence*; in: "The British Journal of Sociology", n. 2, June.

Murphy, J. (1990), *A Most Respectable Prejudice: inequality in educational research and policy*; in: "The British Journal of Sociology", n. 1, March.

Osgood, C.E., Suci, G., Tannenbaum, P.H., (1957), *The Measurement of Meaning*, Urbana, University of Illinois Press.

Padoa Schioppa, F. (1974), *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Parsons, T. (1949), *An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*; in: *Essays in Sociological Theory, Pure and Applied*, Glencoe, Ill., Free Press.

Parsons, T. (1970), *Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited*; in: "Sociological Inquiry", n. 40.

Provincia di Milano - Assessorato economia e lavoro (1989), *Emarginazione scolastica e lavoro dei giovani nell'area milanese*, Milano.

Ribolzi, L. (1984), *La scuola incompiuta*, Milano, Vita e Pensiero.

Ricolfi, L., (1989), *Razionalità soggettiva e controllabilità empirica*; in: Sciolla, L., Ricolfi, L. (a cura di), *Il soggetto dell'azione*, Milano, Franco Angeli.

Ricolfi, L., (1989), *Utilitarismo e identità*; in: Addario, N. (a cura di), *Teorie dei sistemi e teorie dell'azione*, Milano, Franco Angeli.

Robert, K., Parsell, G. (1992), *Entering the Labour Market in Britain: the survival of traditional opportunity structures*; in: "The Sociological Review", n. 4, November.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968), "*Pigmalione in classe*"; in: Barbagli, M. (a cura di), 1972.

Rumiati, R., (1990), *Giudizio e decisione*, Bologna, il Mulino.

Semenza, R. (1990), *L'interruzione degli studi tra selezione e comportamento attivo*, Milano, IRES/Papers, Collana Ricerche 23.

Sen, A., (1986), *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino.

Sorokin, P. (1927), *Social Mobility*, New York, Harper and Brothers (trad. it. *La mobilità sociale*, Milano, Ediz. di Comunità, 1965).

Tanner, J. (1991), *Reluctant Rebels: a case study of Edmonton high-school dropouts*; in: Ashton, D., Lowe, G., eds, 1991.

Trentin, R. (a cura di), (1991), *Gli atteggiamenti sociali: teoria e ricerca*, Torino, Bollati Boringhieri.

Tversky, A., (1969), *Intransitivity of preference*; in: "Psychological Review", n. 76, p. 31-48.

Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House.